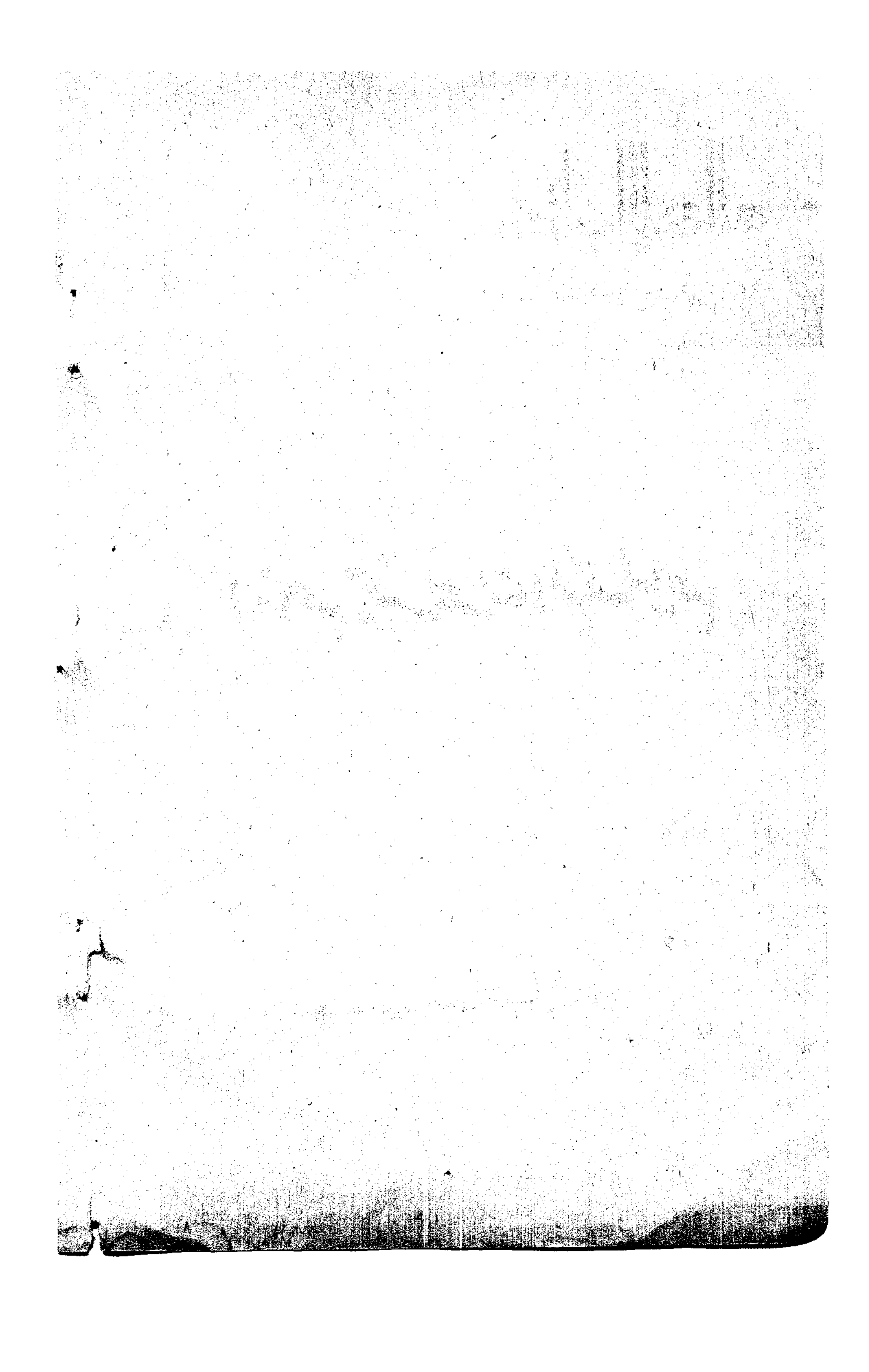
كتاب الأهالى

العدد التاسع يناير ١٩٨٦

إنهم يخربون التعليم

د. سعيد إسماعيل على

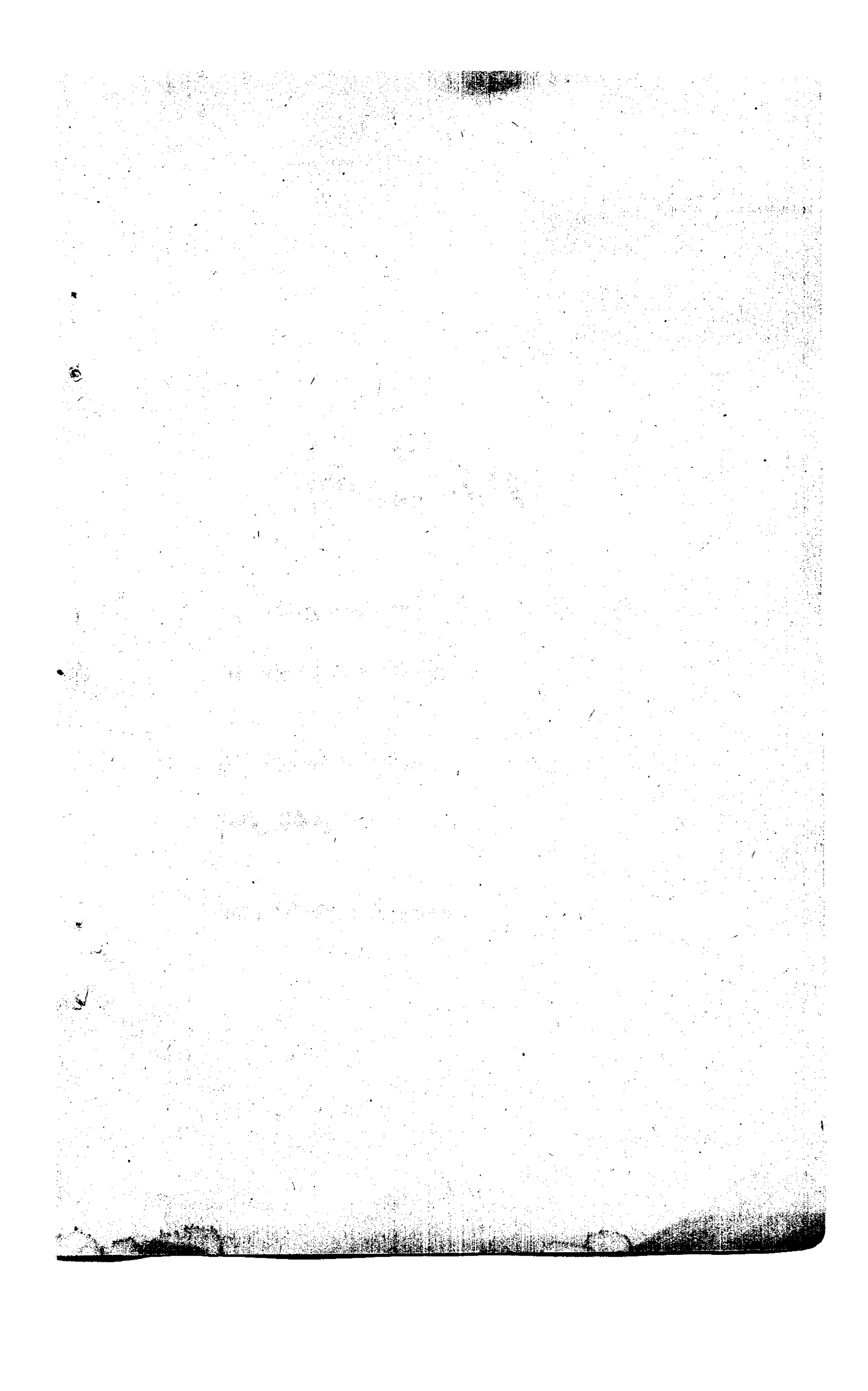


إهـــداء

الى الدكتور عبد العظيم انيس ٠٠ الذى لولاه
ما طرقت باب هذا الكتاب

والى الأستاذ صلاح عيسى ٠٠ صاحب اقتراح الاسم
الحالى للكتاب ٠٠

اهدى هذا الجهد المتواضع



مقـــدمة :

•• وما زالت المحنة مستمرة !

فى اوائـــل عام ١٩٨٤ اخبرنى الدكتور عبـــد العظيم انيس أن جريدة الاهالى بصدد اصدار سلسلة شعبية فى صورة كتاب يصدر من حين لآخر يعالج قضية من قضايا المجتمع والفكر وانه يقترح ان اشترك فى هذه السلسلة بكتاب عن التعليم العام فى مصر فى مرحلته قبل الجامعية •

ولم أتردد أبدا فى القبول ففضلا عمـــا دل عليه هذا من ثقة أعتز بهـــا ، فانه صـــادف هوى فى نفسى لاننى أومن منذ زمن طويـــل بضرورة التوجه الى القارىء العام وعدم الاقتصـــــار على الكتابة للقارىء الاكاديمى المتخصص وحده • ولقد كانت تلك قضية مثار اختلاف كبير بينى وبين بعض الزملاء من الاساتذة الجامعيين حيث كانوا يرون أن ذلك « هبوط » بالمستوى الاكاديمى الذى يجب على استاذ الجامعة أن يحافظ عليه ، ولان مخاطبة الجمهور فى كتـــابات شعبية لها أسلوبها الذى يحتاج الى التبسيط الذى يمكن أن يخل بالمعانى ، وهو عادة يكون مشبعا بلهجة أدبية عاطفية تفقـــد العلم موضوعيته •

وكان رأيى الذى أومن به إيمانا جازما اننا فى عصر يتميز بـ (الجماهيرية) مما يحتم أن تتجه الجامعة الى جماهير الناس . بالاضافة الى طلابها المتخصصين ـ تدرس مشكلاتهم وأفكارهم واتجاهاتهم وتخاطبهم بلغة يفهمونها فى قضايا ومسائل علمية واجتماعية لترفع من مستوى وعيهم الذى هو شرط اساسى لكل تقدم اجتماعى .

وبالنسبة لقضايا التعليم بالذات ، فانها فى حقيقة الامر ليست مجرد قضايا (فنية) و (علمية) بحتة ، اذا لها جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، مما يجعل منها كما سبق ان ذكرت فى الجزء السابق قضية (مجتمعية) . وهى بهذه الصفة تهم سائر القوى الاجتماعية ومختلف الفئات ولا تقتصر على من يدرسون (التربية) فى كليات التربية أو يعملون فى وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالى .

على اية حال .. بدأت افكر فى الخطوة التالية وهى التنفيذ .

وهنا واجهتنى صعوبة الموقف ..

فاذا كنت أومن بالفعل بضرورة التوجه بالكتابة الى الجمهور العام .. الا ان المسألة بدا تنفيذها امامى صعبا وكأننى اقدم

لأول مرة على التاليف رغم سابق كتابتى لعشرات الكتب والابحاث من قبل ٠٠ لكنها ـ كلها ـ كانت تكتب لفئة معينة متخصصة فى العلوم التربوية والنفسية ٠ اما والكتابة هنا ستتجه الى (عموم الناس) فالامر يحتاج الى معالجة خاصة تبعد بالكتاب عما يسمى بالنظريات الاكاديمية البحتة والاسلوب المتعالى الغامض وتقرب الحقائق والمفاهيم الى مختلف العقول على تفاوت مستوياتها وتباين ثقافاتها ٠

وكان على فى نفس الوقت الا انسى ذلك الموقع (الاكاديمى) الذى احتله بما يلقيه على من تبعات (علمية) تقتضى أمانة الكلمة وصدقها والالتزام بالحقائق والدقة فى استخدام العبارات والمفاهيم والاستناد الى الادلة والبراهين والوثائق والاحصاءات والتأنى فى اصدار الأحكام ٠٠ وهكذا ٠

وهكذا أصبح التحدى قائما : كيف نكتب لغة تتسم باليسر والبساطة والنفاذ الى قلوب الجماهير وعقولهم واجتذابهم ، وفى نفس الوقت لا تفتقد (الاكاديمية) بكل ما تتطلبه من شروط علمية ؟

صعوبة أخرى برزت أمامى تتصل بالقضية السابقة ٠٠

فالدراسة الاكاديمية كانت تقتضى الفرد منا أو الجماعة أن تتوفر على (جزئية) معينة ٠٠ زاوية محدودة ٠٠ من التعليم للتوفر على بحثه

والتعمق فيه .. لكننى هنا مطالب بالكتابة عن التعليم العام كله ؟ !
وكان ذلك فيما بدا لى أول الامر يشبه الامر المستحيل ان لم يكن هو المستحيل بعينه !

وكان لابد لتجاوز هذه الصعوبة من امرين :

أولهمـا ، انه ليس من المحتم ان اعالج كل القضـايا التعليمية . وبالفعل اقتصرت على بعضها ..

وثانيهما ، انه حتى بالنسبة للقضـايا المختـارة ، فليس هناك ما يحتم استيفاء جميع جوانبها ، ومن هنا ايضا فقد اقتصرت على بعض الجوانب ..

فعلت هذا استنادا كذلك الى اننى بهذا اترك الباب مفتوحا لنفسى لكى اعاود الكتابة فى القضـايا التى لم تعـالج ، أو الجوانب التى اجلت ..

واذا كنت ـ بحكم التخصص الاكاديمى ـ قد تعودت على الاقتصار على شريحة محددة من جسم موضوع البحث ، فقد عودنا هذا على رؤية (المشكلات) مجزاة فهان خطرها وتواضع بلاؤها ..

لكننى عندما نظرت اليهـا فى صـورة بانورامية كلية كما اقتضى الامر .. اقول الحق لقد افزعتنى الصورة .. بل اصابتنى بالـرعب

الشديد ، اذ لم اكن اتصور ـ حتى فى اقصى حالات التشاؤم ـ ان تبلغ هذه الدرجة من السوء ..

وكان الاسم المقترح للكتاب هو (مشكلات التعليم فى مصر) .. وعلى الفور برزت النتيجة لتفرض نفسها .. انها ليست مجرد مشكلات هنا وهناك ، انه وضع عام مكرر الى حد كبير .. انه (محنة) حقيقية ، فكان أن خرج الكتاب الى الناس باسم (محنة التعليم فى مصر) !

وليس من باب التواضع اقول : ان رد الفعل لصدور الكتاب قد فاق كل توقعاتى .. !

لقد استقبله جمهور القراء استقبالا حارا .. وكم كنت اشعر بسعادة بسعادة غامر ان اسمع من واحد ان قريبة (مهندس الزراعة) ومن آخر أن صديق (الضابط) ومن ثالث ان اخيه (الطبيب) قد قرأ الكتاب واعجب به ..

وكم كنت اشعر بفرحة كاسحة اذا تلقى خطابات من طلاب يبدون ارتياحهم ويسجلون آراءهم ..

فهذا هو الذى أريد .. ان (يشيع) فكرنا التربوى ويذاع على الناس كافة .. أن نشد اهتمامات قطاعات مختلفة الى قضايا التربية والتعليم ..

أن جمهور كتبنا الاكاديمية هم الآن من الطلاب فقط . والطالب يقبل على الكتاب مضطرا .. مكرها .. فسوف يمتحن فيه .. ولذلك فانا متيقن ان اثره عليه لابد وأن يكون ضعيفا .. حتى اذا انتهى الامتحان .. قذف به بعيدا لكن مثل هذا الكتاب الذى يتجه الى جمهور الناس ، فان الذى يقبل عليه انما يفعل لك دون جبر والزام .. بدافع الرغبة والاهتمام .. ولذلك لابد ان يتأثر به مهما كانت درجة التأثر ..

لكننى عندما انتهيت من كتابة الكتاب فى صيف ١٩٨٤ فوجئت بتغيير وزارى اتى بعميد الكلية التى انتسب اليها وزيرا للتربية والتعليم وهو الدكتور عبد السلام عبد الغفار . وشعرت بحرج كبير .. لماذا ؟

فلقد كانت هناك مواقف متعددة كان يكثر فيها الخلاف فى العمل بينى وبين الدكتور عبد السلام الى الدرجة التى جعلت العلاقات بيننا يشوبها الفتور احيانا والتوتر احيانا أخرى .. فى اغلب الاحوال الغيوم قائمة .. ومن ثم فاذا بدأ الرجل العمل الوزارى ويفاجأ باصدارى كتاب للناس ملىء بالمشكلات والمآسى عن التعليم فى مصر ، فقد يقع بعض الناس فى وهم انه مسئول عن هذا خاصة وان ظروف الطباعة قد جعلت الكتاب يظهر بعد ثلاثة او اربعة أشهر على تعيينه !

ومن هنا كان لابد من التنويه فى مقدمة الكتاب ان ما يواجهه تعليمنا من مشكلات وسلبيات لا يمكن أن يكون وليد أسابيع وشهور ٠٠ انه نتائج تراكمية لمسيرة طويلة شابتها الاخطاء وأوجه القصور ٠٠

ورغم ما كان بيننا من اختلافات فى العمل ، فقد راودتنى الآمال والاحلام بأننا مقبلون على عهد جديد تعالج فيه مشكلات التعليم بالطريقة العلمية المنهجية بعيدا عن الدجل السياسى والنفاق الاجتماعى ٠

وبالفعل بدأ الرجل - بمعاونة كثيرين - يضع أسس التغيير والتطوير ٠٠٠ لكن هل يمكن للعمل العلمي الجاد أن يستمر فى بلادنا ؟ كان لابد لقوى الشر التى تتربص لكل جهد جاد أن تنشط وتنقض لتوقف المسيرة الجديدة ٠٠ !

وعندما تشتد محنة التعليم وتنتكس محاولات التطوير ، فان الامر لا يعد مجرد (محنة) ولكنه طريق الى التدمير والتخريب ٠

وقد شجعنى ذلك الاستقبال الطيب لكتاب محنة التعليم فى مصر ، أن اخطو خطوة أخرى لاستكمال معالجة قضايا أخرى لم يعالجها ، فكان هذا الكتاب الذى بين يدى القارىء ٠٠ بهذا الاسم الذى يقرؤه به ٠٠ انهم يخربون التعليم !

هل أريد بذلك ان اقول اننى قد استوفيت معالجة كافة القضـــايا والمشكلات التى يعيشها تعليمنا ؟

ابدا .. فما زالت عنا قضايا أخرى ارجو ان يتيح لى كتـــاب الاهالى فى مرة أخرى ان اعالجها فى عمل ثالث ..

وعلى الله الاعتماد وبه التوفيق ،،

دكتور سعيد اسماعيل على

الفصل الأول

حلاق الصحة يعود إلى مدارسنا



معلم بلا (تربية) ٠٠ حلاق صحة !

يعرض علينا التلفزيون من حين لآخر بعض الافلام السينمائيــة القديمة التي مرت عليها عشرات السنين ٠٠ فى هذه الأفلام نرى أحيانا ذلك الشخص الذى كان يقوم بدور « طبيب القرية » عادة يعمل فى نفس الوقت « حلاقا » ٠٠٠ يشخص الادواء ويصف الدواء ويجرى بعض العمليات الجراحية ، ولذلك اطلقنا عليه (حلاق الصحة) ٠٠ كان يمارس كل هذا ٠٠ بلا (علم ، ولا اعداد) ولا (تدريب) وانمــا هكذا ٠٠ بـ (الخبرة) ٠٠ وأى خبرة ؟ تلك الخبرة الفجة الساذجة النابتة وسط أحراش الجهل والتخلف ٠٠ ماذا تفعل ٠٠ وبماذا تشعر عندما تشاهد هذا فى افلامنا القديمة ؟ أنا اتوقع ٠٠ انك تضحك ٠٠ وتسخر ٠٠ وتضرب كفا على كف قائلا : سبحان مغير الأحوال ؟

لكنك عندما تقرأ الصفحات التالية ، ستكتشف انك اذا اعتبرت (حلاق الصحة) رمزا يشير الى الذى يمارس مهنة تتطلب علما وتدريبا واعدادا وممارسة دون أن يتوفر له ذلك الا الشرط الاخـير ، فان (حلاق الصحة) هذا ما زال موجودا فى مدارسنا لا كـ « بواقى » عهود مضت ، بل اننا مازلنا نطلبه ونعينه ٠٠ لا ، بل ان هناك البعض من (القيادات) سواء على المستوى العلمى او السياسى ، من يطالب بأن

يكون (حلاق الصحة) هو النموذج (الوحيد) الواجب الاعتماد عليه .. عندئذ .. اى عندما تكتشف هذا لابد أن تتلاشى البسمة على شفتيك ويبدأ جبينك فى التقطيب ، وستضرب ايضا كفا على كف لكن مع عبارة اخرى هى (لا حول ولا قوة الا بالله) !!

أريد منك ايضا أيها القارىء العزيز أن تتصور « شخصا » يتصدى لتصميم مبنى معمارى ضخم ويشرف على التنفيذ دون أن يكون متخرجا من كلية الهندسة أو أى معهد علمى آخر يعد مهندسى العمارة والمدنى .. وأن تتصور ما الذى يحدث عندما تنهار عمارة كبيرة ؟ تسرع الشرطة والنيابة والصحافة كل فى دائرة اختصاصه سواء من حيث « التحقيق » و « الحبس » و « النقد » لهذا المهندس أو المهندسين أو المقاول الذى تسبب فى خسائر آلاف الجنيهات وشرد بعض الأسر أو تسبب فى وفاة البعض أو اصابة بعض آخر ..

لكن شيئا من ذلك لا يحدث أبدا عندما يتصدى (شخص) دون اعداد علمى وفني (لبناء) الانسان ، ذلك أن هذا (الانسان) لا ينهار بناؤه فى التو واللحظة محدثا جلبة وضوضاء وخسائر مادية ملموسة ، لكنه ينهار ببطء ، وبصورة تدريجية غير مرئية مباشرة ، كما أن انهياره لا يقتصر عليه هو وحده ، وانما تستمر أصداؤه فيمن حوله وفيمن يأتى أعقابه .. وهكذا نفزع لانهيار عمارة ، ولا نقلق عندما ينهار بشر !!

ترى من هو هذا الذى أريد أن الفت نظرك اليه من حيث ضرورة أن يكون معدا الاعداد العلمى والفنى المطلوب ؟ انه (المعلم) .

ولماذا نعتبر هذا الاعداد ضرورة ؟ هذا ما سأحاول أن أوضحه لك فيما يلى من صفحات . لكنى قبل ذلك اقترح أن تقرأ معى أولا « حكاية » هذه القضية مما يقتضينا الرجوع مؤقتا الى التاريخ الحديث .

بدء الوعى بالاعداد المهنى :

فى ٢٢ اكتوبر ١٨٦٦ صدر (نظامنا مة مجلس شورى النواب) او لائحته الداخلية وكان اجتماع (الشورى) بشيرا بظهور الاهتمام بالتعليم ـ ليس فقط على أنه الوسيلة والاداة لتعد الحكومة الموظفين لصالحها ، بل كاداة لتربية الشعب التربية السياسية التى تجعل له من الوعى ما يوقفه على ما له من حقوق وما عليه من واجبات · نادى بهذا احد النواب البارزين وهو أتربى (بك) أبو العز « رئيس قلم الروضة » أى نواب مديريتى الغربية والمنوفية · بمجلس شورى النواب (١) ·

لقد نبه النواب ـ فى خطاب له ـ بأن المادة ٦١ من لائحة المجلس تقضى اشتراط معرفة القراءة والكتابة فى النائب بعد ثمانى عشرة سنة واشتراطها فى الناخب بعد ثلاثين سنة ، وأهاب بزملائه أن يتدبروا الأمر قبل وقوعه ، « ولا سبيل الى ذلك الا » بكثرة ايجاد المكاتب فى سائر بلاد الاقاليم » (٢) ·

وتبدأ المناقشات وتستمر عدة جلسات ، وتنتهى بقرارات هامة بضرورة البدء بانشاء المدارس فى مختلف المديريات ويكون الدخول فى هذه المدارس كما جاء بالنص :

« من عموم الناس بالرغبة من دون استثناء مسلم او قبطى غنى أو فقير » ·

ثم تواجه الحكومة بمشكلة هامة هى « ايجاد المعلمين » اللازمين للتعليم فى هذه المدارس وجرى التفكير أولا فى نفس المجرى التقليدى المعتاد ، وهو أن كل من تعلم علما فهو يقدر أن يعلمه للآخرين ، ومن ثم يستعان بخريجى المعاهد التعليمية القائمة للقيام بمهمة التعليم

للى أن يبدأ التفكير يظهر لأول مرة فى تقرير قدمه رياض (باشا) الى الخديوى اسماعيل سنة ١٨٧٤ اقترح فيه انشاء « دار للمعلمين » (٣) .

ولأول مرة ايضا يبرز الوعى بضرورة الاعداد المهنى التربوى فيجىء فى التقرير :

« ولأجل الحصول على هذا المأمول ، ينبغى لتلامذة المدرسة المذكورة دروس كافية من فن طريقة التعليم الموصل الى معرفة كيفية حسن التدريس بالطريقة المرغوبة ليتمهروا فى ذلك ويتقنوا معرفته ويعتنى مع ما ذكر بحسن تربيتهم وتهذيبهم ليكونوا مع كمال العلم والمعرفة على الغاية المطلوبة من محاسن الأدب ومكارم الأخلاق »(٤) .

ولهذا نجد ضمن المواد المقترح تدريسها بالدار (فن طريقة التعليم) .

لكن حبال الديون الضخمة التى ورطت فيها الرأسمالية العالمية اسماعيل باشا اربكت وأصابت أحلام التعليم بالسكتة القلبية ..

ثم أخذت مصر تشهد حركة اعداد لتطوير هائل فى التعليم مواكب لذلك المد الوطنى الذى سبق الثورة العرابية بفترة وجيزة ، تمثل فى ذلك التقرير الرائع المشهور بـ (تقرير قوميسيون تنظيم المعارف) الصادر عام ١٨٨٠ ويجىء فيه نقد للتعليم نلمس فيه أنه كان يعانى نقصا (أكاديميا) وايضا نقصا (تربويا) ، فهو يرجع قصور هذا التعليم قبل كل شىء « الى أن هذا التعليم محدود جدا » ، ووجه محدوديته انه يقتصر على حفظ القرآن والقراءة والكتابة . هذا من الناحية الأكاديمية ، أما من الناحية التربوية « .. كما أن طريقة التعليم تحتاج الى اصلاح كبير » (٥) .

وكان من نتيجة هذا أن افتتحت لأول مرة فى تاريخ مصر « مدرسة المعلمين المركزية » Ecole Normal Cenral ، لعب خبير التعليم

السويسرى (ادوار دور) أو كما كان يسمى (دوبك) في ذلك دورا كبيرا حتى لنلحظ التأثير الفرنسى / السويسرى واضحا فيها ٠

ومنذ أن انشئت هذه المدرسة سنة ١٨٨٠ وحتى نهاية الحرب العالمية الأولى تعرضت لكثير من التغييرات سواء من حيث (الاسم) أو مدة الدراســـة ، أو (الاقســـام) أو الانفصـــال والتوحيد ٠٠٠ المهم أن الشكل الذى ورثناه حتى أواخر العشرينات هو ما كان يسمى بـ (مدرسة المعلمين العليا) (٦) ٠

وفى كل المراحل ، فقد ظلت الفلسفة المهيمنة واحدة ، ونمط الاعداد هو هو لا يتغير واعنى به « تكامل » المواد الاكاديمية التخصصيـــة (طبيعة ، كيمياء ، رياضيات ٠٠٠ الخ) التى تعبر عن (التكوين الاكاديمى) للمعلم ، مع المواد التربوية والنفسيـــة التى تعبر عن (التكوين المهنى الفنى) ٠٠ كل ذلك تحت قبة واحدة ، طوال عـــدة سنوات تعادل المرحلة الجامعية الأولى ٠

ظهور النمط التتابعى :

ثم كان وجود الجامعة المصرية هو السبب الجوهرى فى التفكير فى نمط جديد لاعداد المعلم ٠٠٠

فقد انشئت أول نواة للجامعة المصرية فى أواخر ١٩٠٨ ، وكانت ادارتها أهلية فى بادىء الامر ٠

وفى سنة ١٩١٧ فكرت وزارة المعارف فى انشاء جامعة حكوميـــة ، فشكلت لجنة الاعداد مشروع لها ٠ وقد نبتت فكرة ضم مدرســـة المعلمين العليا الى الجامعة فى اذهان رجال اللجنة الفرعية التى بحثت موضوع مدارس المعلمين ، اذ اقترحت فى التقرير المقدم لوزارة المعارف فى سنة ١٩٢١ ادماج تلك المدرسة فى الجامعة على أن تصبح قسما

منها يمنح طلابه اجازة التدريس بعد دراسة سنة واحدة تلى الحصول على احدى درجات الجامعة ، وقد أرجىء تنفيذ هذا المشروع مؤقتا ـ ولما أخذ عدد طلبة الجامعة القديمة يتضاءل فى أواخر سنة ١٩٢٣ ، فكر مجلس ادارتها فى التنازل عنها لوزارة المعارف ، وقد تم ذلك فعلا سنة ١٩٢٥ اذا انفتحت مكونة من كلية الآداب والعلوم والطب والحقوق (٧) .

وفى سنة ١٩٢٨ ، كان لم يبق سوى عام واحد تتخرج فى تمامه أولى ثمرات كليتى الآداب والعلوم على النظام الحديث ، لذلك استقدمت وزارة المعارف المستر (مان) Mann مفتش المدارس وكليات المعلمين بانجلترا ، والدكتور (كلاباريد) Claparede أستاذ علم النفس بكلية العلوم بجامعة جنيف ، ليدرسا نظام التعليم فى مصر ، وبصفة خاصة نظام اعداد المعلمين (٨) .

وكان من اهم ما جاء فى تقرير (مان) نقده لنمط الاعداد الموجود والمتمثل فى المعلمين العليا ، اذ كتب يقول :

« يصعب من الوجهة الاقتصادية تسويغ ابقاء مدرستى المعلمين العاليتين الادبية وفيها ٥٥٩ طالبا والعلمية وفيها ٣٥٨ طالبا مع وجود كليتى الآداب والعلوم بالجامعة المصرية اللتين ليس فيهما سوى ١٨٩ طالبا فى الأولى و ٩١ طالبا فى الثانية ، فى حين أن ما يدرس من الآداب والعلوم فى كل من المدرستين والكليتين انما هو واحد ، ويحسن أن يكون واحدا . وغنى عن البيان أن مضاعفة الامكنة والمعدات وعدد المدرسين والموظفين لا تستدعى كثرة النفقات فحسب ، بل تؤدى الى ضعف الانتاج فى هذه المعاهد بسبب توزع الجهود ، وفضلا عن ذلك ، فان جعل اعداد المدرسين متصلا بالجامعة اتصالا وثيقا حيا ، انما هو انتهاج لسنة تطور طبيعية قد انتشر الأخذ بها الى مدى بعيد فى تطور التعليم فى العصر الحاضر »(٩) .

معهد التربية خاص بالدراسات التربوية بعد المرحلة الجامعية

ثم أخذ يشرح مبررات الأخذ بالنمط الجديد المقترح فقال :

« ان التجارب الكثيرة اثبتت ـ فى انجلترا على الاقل ـ أن من الخطأ الجمع بين الدراسة التثقيفية (الاعداد الاكاديمى التخصصى) والتعليم الاحترافى (الاعداد المهنى التربوى) . فى وقت واحد ، اذ أن ذلك يعرض الطالب لأن يهمل التعليم الاحترافى فى سبيل اتقانه الدراسة التثقيفية أو العكس ، وحتى اذا لم يهمل أحد التعليمين ، فان جهده يكون موزعا بين مقررين وغرضين مختلفين » والحل ؟ الحل الذى رآه ونفذ بالفعل واستمر حتى الآن ، عبر عنه بقوله : « ولهذا يحسن من جميع الوجوه أن تخصص سنة اضافية باكملها لدراسة المواد المتعلقة بمهنة التدريس ، ويجب أن يعطى مقرر هذه السنة فى معهد ينشأ خصيصا لهذا الغرض ويلحق بالجامعة المصرية ... وينبغى أن يكون الغرض من مقرر السنة المذكورة تعريف كل طالب بنظريات علم التربية وأساليبها الحديثة مع الاكثار من تدريبه بقدر الاستطاعة تدريبا عمليا يكسبه الحذق فى التدريس العملى اللازم له فى تلقين التلاميذ بعض ما اكتسبه من المعلومات »(١٠) .

وتقرر بالفعل انشاء (معهد التربية العالى للمعلمين) سنة ١٩٢٩ وتصفية مدرسة المعلمين العليا ، أى أن النظام الجديد يجعل الاعداد المهنى التربوى مستقلا قائما بذاته بعد أن ينتهى الطالب من دراسته فى المرحلة الجامعية الأولى .

وفى عام ٤٥ ، ١٩٤٦ أعيد بعث مدرسة المعلمين العليا مرة أخرى ، لكنها سرعان ما تحولت سنة ١٩٥٠ الى جامعة ابراهيم باشا (الكبير) ـ عين شمس الآن ـ وحلت محلها كلية باسم (المعلمين) تابعة لوزارة المعارف بعيدة عن الجامعة سنة ١٩٥٢ ، وضم معهد التربية الى جامعة عين شمس وتحول اسمه سنة ١٩٥٦ الى « كلية التربية » .

وعلى الرغم من ظهور كليات معلمين أخرى ٠٠ وكذلك معاهد أو اقسام للتربية أخرى ، فقد ظل النمطان موجودين الأول خارج الجامعة يجمع بين الاعداد الاكاديمي والاعداد التربوى ، والثانى داخل الجامعة يقتصر على الاعداد التربوى ، الأول يتلقى طلابه من بالثانوية العامة ، والثانى بالدرجة الجامعية الأولى ، الأولى مدة الدراسة به اربع سنوات ، الثانى سنة واحدة كانت تتغير الى سنتين فى بعض الفترات ، الأول لا تعد الدكتوراه شرطا لعضو هيئة التدريس به ، والثانى تعد شرطا أساسيا ٠

قناتان كل منهما مستقلة عن الأخرى ٠٠ لأداء نفس الوظيفة مع ما كان يؤدى اليه هذا من تغذية سوق المعلمين بنوعيتين مختلفتين فيشتعل بينهما الصراع والخلاف وتترسخ بذور طائفية مهنية اصابت التعليم المصرى بأضرار كبيرة ٠

النمط التكاملي تحت مظلة الجامعة :

وعندما صدر قرار وزير التعليم العالى رقم (٤٣) بتاريخ ١٩٦٣/٧/٨ بتشكيل لجنة العلوم الاساسية ، كان مقررها د٠ محمد مرسى أحمد حيث كان مديرا لجامعة عين شمس ، كان من ضمن اعمالها أن تبحث احتياجات البلاد من فنيين والعاملين فى مختلف المستويات والقطاعات على ضوء ما يتطلبه تنفيذ خطة التنمية وما يستلزمه اعداد هؤلاء الافراد فى مجال العلوم الاساسية ٠

ومن هنا كان طبيعيا أن تبحث هذه اللجنة الوضع الخاص بتدريس العلوم الاساسية فى مراحل التعليم المختلفة ، ومن ضمنها المرحلة الاعدادية والثانوية ، وممن كانت تضمهم اللجنة د٠ يوسف صلاح الدين قطب الذى كان عميدا لكلية التربية ـ جامعة عين شمس والاستاذ عبد العزيز سلامة الذى كان عميدا لكلية المعلمين بمصر الجديدة حيث كانت تابعة لوزارة التعليم العالى (١١) ٠

وعند دراسة أوضاع معلمى العلوم ، لاحظت اللجنة ما يأتى :

١ ـ انه على الرغم من أن المستوى العلمى لخريجى كلية المعلمين كان يعد مستوى جيدا فى ذلك الوقت ، الا انه لم يكن هناك ما يضمن حدا أدنى لجودة هذا المستوى مادام الاعداد يتم خارج نطاق الجامعات ، نظرا لعدم توافر المستويات العلمية لكثير من أعضاء هيئة التدريس بها .

٢ ـ كما أن اللجنة لاحظت أنه بسبب انعزال كليات المعلمين عن الجامعات ، فقد تكررت شكوى الطلاب من عدم تمكن من يرغب من الممتازين منهم من مواصلة الدراسات العليا فى العلوم الطبيعيـــة والرياضية والبيولوجية لوجود بعض العقبات التى تقف فى سبيلهم سواء فى داخل الجمهورية أو خارجها .

٣ ـ لاحظت اللجنة أن التخطيط لاعداد معلم العلوم فى ضــوء احتياجات الجمهورية لا يتم بطريقة منسقة مع التخطيط لاعداد الافراد العلميين .. وبغض النظر عن دقة التنبوء باحتياجات الجمهورية فى الخطة الخمسية الثانية الا ان الاحصائيات التى حصلت عليها اللجنة بينت بوضوح وجود فائض من الافراد العلميين قدر بـ ٦٦٢٢ حتى سنة ١٩٧٠ فى الوقت الذى كان يوجــد فيه عجــز فى مدرسى العلوم بالمدارس الاعدادية والثانوية قدر بحوالى خمسة آلاف مدرس خلال نفس الفترة (١٢) .

وكان من الممكن القول بأن هذا الفائض فى الافراد العلميين يمكن أن يوجه الى الدراسة فى كلية التربية لاعدادهم مدرسين العلوم فى المدارس الثانوية ، الا أن اللجنة لاحظت عدم وجود أى تنسيق بين الاعــداد التى يمكن اعدادها عن طريق كليات المعلمين والاعداد التى كان يمكن اعدادها عن طريق كليات العلوم ثم كلية التربية .

٤ ـ لاحظت اللجنة عزوف الكثيرين من الممتازين من خريجي كليات العلوم عن الاشتغال بمهنة التدريس وانه اذا استمر افتقار مهنة التعليم الى مدرسين من ذوى العقليات الممتازة والشخصيات العلمية القيادية ، فان ذلك سوف يؤدى الى هبوط المستوى العلمى لتلاميذ المدارس الثانوية ـ وبالتالى الى هبوط المستوى العلمى لطلاب كليات العلوم ، كما لوحظ بوجه عام أن اقبال الطلاب الممتازين على الالتحاق بالجامعة وعزوفهم عن الالتحاق بكليات المعلمين ، مرده ما للجامعة من امكانيات وبريق من حيث مستقبلهم (١٣) ٠

ازاء هذه الاعتبارات أوصت اللجنة بوجوب ضم كليات المعلمين الى الجامعة وأن يكون اعداد معلم العلوم فى التعليم الثانوى فى نطاق التعليم الجامعى ، وذلك تحقيقا للأهداف التالية (١٤) ٠

(أ) ضمان المستوى العلمى اللازم توافره فى مدرسى العلوم بالتعليم الثانوى حيث تتوافر فى الجامعات امكانيات الدراسة من معامل وأعضاء هيئة التدريس ومكتبات وغير ذلك من الرعاية العلمية مما لم يكن متوافرا للدراسة فى خارج نطاق الجامعة فى ذلك الوقت ٠

(ب) تمكين طلاب كليات المعلمين من الافادة من امكانيات الجامعة فى الرعاية الاجتماعية من صحية ومالية وبصفة خاصة الاقامة فى المدن الجامعية ٠

(جـ) تمكين طلاب كليات المعلمين من مواصلة الدراسات العليا سواء التى تتصل بالتخصص فى التربية ومهنة التعليم أو التى تتصل بالتخصص فى العلوم ٠

(د) تنسيق الاعداد التى تقبل فى كليات العلوم والمعلمين بحيث توجه الفائض فى ناحية ليسد النقص فى الناحية الاخرى ٠

وتعززت توصية لجنة العلوم الاساسية فى ذلك التقرير الخطير

الذى يعد أول وثيقة رسمية فى عهد ثورة يولية ترسم صورة متكاملة عن سياسة التعليم فى مصر وربطها بخطة التنمية وكان ذلك التقرير نتاج جهد قامت به لجنة على مستوى الوزارة تشكلت بقرار من رئيس الوزراء فى ذلك الوقت وهو زكريا محيى الدين برقم (١٦) لسنة ١٩٦٥ بتاريخ ٢٣ أكتوبر من نفس العام وسميت اللجنة بـ (اللجنة الوزارية للقوى العاملة) ، وجاء فى التوصية رقم (٤٨) من تقرير اللجنة ضرورة « ضم كليات المعلمين والمعلمات الى الجامعات القريبة منها » (١٥) ٠

وبالفعل صدر القرار الجمهورى رقم ٣١٢٣ بشأن انشاء كليات للمعلمين بالجامعات المختلفة (١٦) ، فضمت معلمين مصر الجديدة الى عين شمس ، وكل من معلمات المنيا ومعلمين أسيوط الى جامعة أسيوط واعتبارهما كلية واحدة فرعها الأدبى بالمنيا والعلمى بأسيوط مختلطة وانشئت كلية جديدة للمعلمين بموجب هذا القرار بجامعة الاسكندرية وكذلك كلية رابعة بجامعة القاهرة ألحق طلابها فى البداية بكليتى الآداب والعلوم ثم صرف النظر عنها بعد قليل ٠

تناقض فى المصالح ام تضارب فى الفلسفات ؟

منذ أن عرف اعداد المعلم فى مصر النمطين الشهيرين ، النمط التكاملى (٤ سنوات جامعية تدرس فيها المواد التخصصية + المواد التربوية) ، والنمط التتابعى (٤ سنوات فى كلية جامعية غير تربوية + سنة واحدة لدراسة المواد التربوية) والصراع يحتدم بين انصار كل نمط ، وكل منها يرفع شعارات براقة تكتسى بزى العلم التربوى والمنطق النفسى والمصلحة العامة ، ولو حفرنا فى جذور هذا الصراع لوجدنا تحته تناقضات فى المصلحة واضحة ٠

فعندما كانت كليات المعلمين تابعة لوزارة التربية والتعليم عارض محمد كامل النحاس (١٧) أثناء توليه وكالة الوزارة المسئولة عن الكلية

فكرة ضمها الى الجامعة رغم كل المبررات التي ذكرت له استنادا الى أن وزارة التربية باعتبارها هى (السوق) الذى يستوعب خريجى المعلمين فهى اذن ادرى بالمستوى الذى تريد • وبالطبع اذا سايرنا هذا المنطق فقد كان يجب أن تشرف وزارة الصحة على كليات الطب !!

ولما انتقلت تبعية كليات المعلمين الى وزارة التعليم العالى تخلى النحاس عن معارضته عندما عرض الامر على لجنة العلوم الاساسية •

وعندما برز اقتراح لجنة العلوم الاساسية بضم كليات المعلمين الى الجامعة ابدى عميد معلمين مصر الجديدة فى ذلك الوقت تخوفه الشديد حيث انه وعدد غير قليل من أعضاء هيئة التدريس بها وبغيرها من كليات المعلمين قد يستغنى عنهم لعدم حصولهم على درجة الدكتوراه ، فلما طمأنه الدكتور صلاح قطب بأن اللجنة يمكن أن توصى بالاحتفاظ بالأعضاء القائمين « نظرا لخبرتهم الطويلة وكفايتهم والحاجة الماسة اليهم ، على أن تسوى حالاتهم فى مرحلة الانتقال حيث يعاملون معاملة زملائهم من أعضاء هيئات التدريس بالمعاهد التى سبق ضمها للجامعة »(١٨) ••• زالت المعارضة وتمت الموافقة على ضم كليات المعلمين الى الجامعة ؟ !

وفى تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة طرح اقتراح بادخال مقررات تربوية على كليات الآداب والعلوم لتخريج معلمين ، ونتيجة لهذا ، فضلا عن اقتراح ضم كليات المعلمين للجامعة نص التقرير فى صورته الأولى المنشورة ، التوصية رقم (٣٦) :

« **توصى اللجنة بالنظر فى تصفية كلية التربية** ، بعد الانتهاء من فترة الانتقال للنظام المقترح اكتفاء بتخريج المعلمين اللازمين من كليات الآداب والعلوم بعد تطويرهما وللاستفادة من هيئات التدريس بكلية التربية لسد النقص فى تدريس المواد التربوية بكليات الآداب والعلوم والمعلمين »(١٩) !!

وكان الدكتور أبو الفتوح رضوان عميدا لكلية التربية فى ذلك الوقت ، وكان لابد أن تفزع هذه التوصية أساتذة التربية ، ثم ذكر أحدا الاساتذة أن رئيس الوزراء زكريا محيى الدين كان طالبا بالتعليم الثانوى وكان د. أبو الفتوح مدرسا للتاريخ فى نفس المدرسة ، واقترح عليه مقابلة رئيس الوزراء ، وقد تمت المقابلة بالفعل ورحب زكريا محيى الدين بأستاذه فى التاريخ ولما عرض عليه (القضية) استجاب له ، حتى اذا أعيد تنقيح التقرير المذكور وجدنا التوصية الخاصة بـ (تصفية كلية التربية) تتغير الى العكس تماما ، فتصبح :

« **تطوير كلية التربية** ، بحيث تقوم بتدريس المواد التربوية والنفسية فى أقسام اعداد المعلمين فى كليات العلوم والآداب فى اطار تطويرها المقترح بالاضافة الى قيامها بمهمة اجراء البحوث التربوية ومنح الدرجات العليا فى التربية »(٢٠) !!

المسالة اذن لم تكن نتيجة دراسات ومناقشات ، وانما تلعب العلاقات الشخصية الدور الحاسم مع الاسف الشديد فى مقدرات السياسة التعليمية التى تشكل أجيالا كاملة من المواطنين !

وأخذ أنصار كل نظام يشعرون بأن نظامهم معرض للتصفية والالغاء ، والابقاء على الآخر ، ولذلك كان السعى لكل طرف أن (يتغذى) بالآخر ، قبل أن (يتعشى) به ..

وأسرعت كلية التربية بتقديم تصورها للصورة الجيدة المنشودة لها (٢١) .

وكانت كلية التربية قد عقدت سلسلة من الاجتماعات لجميع أعضاء هيئة التدريس بها لمناقشة تقرير القوى العاملة ونتيجة لذلك أصدرت تقريرا نقدت فيه اقتراحات القوى العاملة المتصلة باعداد المعلم عن طريق كليات الآداب والعلوم . وبطبيعة الحال ، فقد شن هجوم عنيف

على الاقتراح الخاص بتصفية كلية التربية الأصلى على اعتبار أن « هذا الاقتراح لم يتنبه الى أن كلية التربية تقوم الى جانب اعداد المعلم بوظائف أخرى أساسية فى البحث العلمى ، واعداد القادة اللازمين لمختلف مجالات العمل التعليمى واعداد للباحثين فى ميدان التربية على مستوى الماجستير والدكتوراه ، ونشر الفكر التربوى ، وتقديم الخدمات الاستشارية الفنية للجهات المعنية ، والقيام بالتجارب التربوية • وهى تقوم بهذا كله على مستوى الجمهورية وعلى الصعيد العربى والافريقى والآسيوى »(٢٢) •

واذ أصبحت الجامعة تضم كلية باسم (المعلمين) وكلية أخرى باسم (التربية) ، بدأ الهمس يدور : ما الفرق بين الاثنين ؟ وعلا هذا الهمس أكثر فى جامعة عين شمس بالذات لأنها هى التى كانت تضم الاثنين ، أما الجامعات الأخرى ، فلم يكن بها الا كلية (للمعلمين) •

وبحكم ما كانت كلية التربية تضمه من تجمع وحيد من كبار أساتذة التربية وعلم النفس فى ذلك الوقت على المستوى الجامعى ، كانت أكثر نشاطا ، فأصدر تقريرا آخر قامت فيه بدراسة أوضاع كليات المعلمين من جوانب عدة مبينة مدى العجز والقصور فى هذه الكليات مما لا يؤهلها لقيادة عملية اعداد المعلمين • ومن أهم ما ذكر بهذا الشأن الاشارة الى أن كليات المعلمين كان بها ١٤٤ عضوا منهم ٤٥ فقط من الحاصلين على الدكتوراه (٢٣) •

وانتهى التقرير بالتوصية بـ « ضم كلية المعلمين الى كلية التربية »(٢٤) وبالتالى تشمل الكلية فى وضعها الجديد المقترح نوعين من الدراسة :

(أ) **دراسة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى يلتحق بها الحاصلون على الثانوية العامة** •

(ب) دراسة على مستوى الدرجات الجامعية الأولى ، وهو نفس النظام الذى استقر عليه الامر بعد ذلك بخمس سنوات وما زال مستمرا حتى الآن ٠

* وفى الفترة من ٣ ـ ٩ فبراير سنة ١٩٦٧ ، عقد (المؤتمر النوعى للدراسات التربوية واعداد المعلمين) فى كلية التربية بجامعة عين شمس استجابة لحركة كان الدكتور محمد عزت سلامة وزير التعليم العالى فى ذلك الوقت قد بدأها لتطوير التعليم العالى والجامعى عن طريق عقد مؤتمرات نوعية لكل قطاع من قطاعات التعليم الجامعى ٠

فى هذا المؤتمر أصر أصحاب كل نمط على رأيه ، ولذلك لم يحسم التقرير النهائى القضية برأى أخير واكتفى بعرض وجهات النظر ومبررات كل منها ، تماما مثلما يجتمع ممثلو دولتين متعاديتين ويضطرون الى اصدار بيان تعرض فيه كل منهما وجهة نظرها (٢٥) !!

* وازاء نشاط كلية التربية بدأ بعض أساتذة المعلمين يتصلون بمن يعرفون فى الصحف والمجلات ، فنشر الدكتور صلاح مخيمر مقالا يهاجم فيه النظام التتابعى القائم فى كلية التربية واعتبره مجرد عملية (ترقيع) ، ونشر ذلك المقال فى عدد اكتوبر سنة ١٩٦٦ بمجلة (الكاتب) التى كانت تصدر فى ذلك الوقت ويرأس تحريرها أحمد عباس صالح ٠ كذلك نشر سامى داود مقالا متزامنا فى جريدة الجمهورية وصف فيه ما كان يدور فى كلية التربية من مناقشات بأنه (مهاترات) ٠

وقد أعددت مقالا للرد فيه على كل من صلاح مخيمر وسامى داود للنشر فى (الكاتب) ، ومع الاسف ، فقد رفضت المجلة نشره (٢٦) ٠

نحو التوحيد فى مصادر اعداد المعلم :

وهكذا ظلت كلية التربية تقوم بدور هام فى تحقيق أغراضها كما وردت فى لائحتها وأهمها اعداد المعلمين للتعليم فوق الابتدائى واجراء

البحوث التربوية واعداد القادة فى ميدان التربية والتعليم واجراء التجارب الميدانية ، وفى الوقت نفسه كانت كلية المعلمين تؤدى وظيفتها التى كانت منحصرة فى اعداد المعلمين فوق الابتدائى •

ومع ذلك فقد بدأ ضد الازدواج فى نظام اعداد المعلمين نابيا ـ كما ذكرنا ـ بعد ضم كليات المعلمين الى الجامعة اذ كان من غير المستساغ أن تبقى كليتان تؤديان الغرض نفسه فى جامعة واحدة (عين شمس) احداهما تقتصر على عملية التخريج ، والثانية تضيف اليها أغراضا أخرى ، حيث أن قانون الجامعة كان ينص على وجوب توحيد الأقسام المتناظرة •

وقد حدث بعد ذلك ظرف مشدد هو انهيار جزء من كلية التجارة المشتركة مع كلية التربية فى المبنى الذى كان قائما بشارع القصر العينى فى المنيرة ، وأدى الفحص الهندسى لهذا الانهيار الى وجوب اخلاء كلية التربية أيضا ونقلها الى مبانى كلية المعلمين فى مصر الجديدة •

واذا كان وجود كليتين متناظرتين فى نفس الجامعة أمرا غير مستساغ ، فقد كان وجود هاتين الكليتين فى مبنى واحد هو أمرا أمعن فى عدم الاستساغة ، مما جعل ادماج الكليتين فى كلية واحدة أمرا لا مناص فيه •

بناء على هذه الاعتبارات كلها وفى مقدمتها الاعتبارات العلمية والفنية ويليها اعتبار آراء الاخصائيين التى تتمثل فى قرارات المؤتمرات واللجان ، وأخيرا الاعتبارات المادية ، فان كلية التربية بجامعة عين شمس قد بحثت الامر مرة أخرى فى عدد من الاجتماعات العامة التى ضمت أعضاء هيئة التدريس والمعيدين ثم فى اجتماعات مجلس الكلية ورأت أن تأخذ جانب المبادرة فوضعت مشروع لائحة

موحدة أقره مجلس الكلية بجلسة ١٩٦٩/٩/١٣ ، وعلى أساس أن تكون هذه اللائحة ممثلة للنمط الذى ينبغى أن تكون عليه كلية التربية فى كل جامعات مصر (٣٧) "

... وأخيرا .. وبعد هذه الرحلة الطويلة ، ومع نهاية سنة ١٩٧٠ صدر القرار الجمهورى رقم ١٨٠٣ لسنة ١٩٧٠ وتنص المادة الثانية منه على ما يأتى :

" تضم كليتا التربية والمعلمين التابعتين لجامعة عين شمس فى كلية واحدة تسمى « كلية التربية » .. وكان الاسم » مشكلة كبرى ، فبعد أن تقبل الجميع توحيد النظامين فى كلية واحدة ، كان السؤال : أى اسم سيرثه المولود الجديد ؟ المعلمين أم التربية ؟ وأخذ أصحاب كل نظام مرة أخرى يحاربون من أجل تسييد اسمهم وأخيرا انتصر الرأى القائل بأن الكلية الجامعية عادة تسمى باسم (العلم) لا باسم المهنة التى سيتخرج اليها خريجوها ، فنحن نقول كلية (الطب) لا (الاطباء) ، ونقول كلية (الهندسة) لا (المهندسين) ، فبنفس المنطق وجب أن يسمى المولود الجديد (التربية) لا (المعلمين) ...

وصدرت اللائحة الموحدة وأصبحت « صيغة » موحدة تتبعها كل كلية تربية تنشأ فى مصر عبر السنوات التالية .

وعلى الرغم مما تم من توحيد .. فلم تمت الطائفية المهنية ، فلقد درج كثون على أن يطلقوا على البعض اسم (بتوع المنيرة) — أى أصحاب كلية التربية التى كانت قائمة بالمنيرة — و (بتوع المعلمين) .. كانت هذه الطائفية تظل كامنة حتى اذا اقترب موسم انتخابات العميد بدأت تنشط نشاطا ملحوظا بين (عنصرى الأمة) التربوية ، فيتكتل هؤلاء كى ينجح واحد منهم ويتكتل أولئك كى ينجح العميد منهم .

وكان المأمول أن تختفى هذه الروح بتوالى السنين واختفاء الجيل القديم من على المسرح حيث تنتمى الاجيال الجديدة الى الصيغـــة الجديدة الجديدة الموحدة المتكاملة مما ينفى شبهة أى تحيز ·· لكن (الكبار) كانوا حريصين دائما على أن تظل الجذوة مشتعلة من أجل الفوز فى الانتخابات ولا يضيرهم أن يؤدى هذا الى تفتيت وتحزب بغيض !

وكم يشعر الانسان بألم شديد أن تنتقل عــدوى هــذا الصراع الطائفى المهنى الى الطلاب أنفسهم فيسمع أساتذة التربية وعلم النفس من طلابهم أن بعضا من أساتذة المواد التخصصية يؤكدون لهم على ضرورة تركيز جهودهم فى تلك المواد وأنها هى وحدها التى تكون المعلم الجيد ، أما (المقررات التربوية والنفسية) فهو شحنة كلامية انشائية لا تسمن ولا تغنى من جوع وأنه يكفى مجرد (التقليب) فى صفحاتها ليلة الامتحان كى ينجح الطالب فيها ، ويضطر البعض من أساتذة التربية وعلم النفس للرد العكسى بأن المعلم الذى يكتفى بالمقررات الاكاديمية التخصصية انما هو (كالحمار يحمل أسفارا) !!

ومن هنا بدأ البعض يشعر بأن (الوحدة) التى تمت لم تؤدى الى (دمج) حقيقى و (تعاون) و (تكامل) ، ولم تزد عن أن تكون مجرد جمع (زيت) + (ماء) فى اناء واحد ، وانها ما زالت بحاجة الى عملية كيميائية حقيقى تذويب الخصائص الفردية فى صيغة جديدة بمواصفات جديدة !!

تمخض الجمل فولد فأرا !

وعندما صدرت اللائحة الموحدة لكليات التربية صاحبتها « زفة » كبيرة علا فيها صوت الطبل والمزمار سرورا بما حدث من (تطوير) !! وأنا أؤكد على مسئوليتى الخاصة أن التطوير المزعوم لم يحدث ··

مجرد نظامين ربطا معا كعربتى سكة حديد ، ربما يمكن القول بحدوث تغيير بالنسبة لما كان فى (كليات المعلمين) ، لكن الذى حدث بالنسبة لكل ما يتصل بالاعداد المهنى الفنى المتمثل فى المقررات التربوية أن « ركبت » تلك التى كانت تدرس بكلية التربية القديمة على الوضع الجديد ٠٠ الجسم اذن هو هو ، والزى فقط هو الذى تجدد فى أحسن الأحوال ٠

ولا تقتصر المسألة على الناحية (الكمية) فقط بالنسبة للعلوم التربوية والنفسية ، وانما تمتد كذلك لتشمل الجانب الكيفى ٠ لقد بحثنا ودرسنا وعقدنا المؤتمرات وأقمنا الندوات حول اعداد المعلم ومحاولة وضع أحسن وأسلم الاسس التى تكفل له جودة الاعداد وأكمله ، ثم تمخض الجبل فولد فأرا ٠

ان المطلعين على مجريات الامور يعلمون ما هى الظروف التى صاحبت نشأة الاقسام فى كلية التربية القديمة منذ أكثر من ربع قرن أو يزيد وكيف أنها سارت على عكس المنطق العلمى والطريقة الطبيعية ، فاذا كان من المفروض أن نستشعر حاجة المجتمع الى تخصصات مثل كذا وكذا أولا ، ثم ننشىء أقساما تضم مواد تسد هذه الحاجة ونعد لها الأساتذة الذين يستطيعون القيام بهذه المهمة ، فقد حدث أن فصلت أقسام على أساتذة قائمين وبرر ذلك بحاجة البلاد الى كذا وكذا من التخصصات ٠ واذا كان هذا مستساغا فيما سبق ، فمن العجيب أن يفرض علينا الماضى بعيوبه المعروفة وكأنه اكتسب قداسة نخشى لو تركناها وأهلنا عليها التراب لنقيم الجديد الحقيقى بدلا منها ، أن نعد من القوم الكافرين المارقين ٠

وانني لاذكر بهذه المناسبة حديث أستاذ لى كبير ، فى التربية عن نشأة الاقسام التربوية « لقد كنا خمس زملاء أصدقاء ، ولذلك

أنشأنا خمس أقسام ، ولو كنا سبعة لأنشأنا سبع أقسام » • ثم حكى كيف أن واحدا من زملائه يشارك آخر فى التخصص فاقترح له قسم آخر لم يكن متخصصا فيه وطلب منه أن يعد وبسرعة كتـابا فى التخصص الجديد وتم الامر وأصبح بعد ذلك أستاذا كبيرا فى هذا التخصص !!

والادهى والامر من هذا وذاك أن تسارع كل كلية جديدة للتربية واعدا المعلم الى اقتفاء اثر هذه المناهج وضعف الاقسام ، وكأنهـا نمط مثالى يمثل أحدث ما وصل اليه العلم التربوى والتنظيم التعليمى ، غير متنبهين الى أن السيارة هى هى السيارة القديمة ، وكل ما فيها من جـدة لا يزيـد على الطـلاء فحسب ، وكذلك الاسماء وليست المسميات (٢٨) •

لكننا والحق يقال لا نستطيع تعميم هذا على كلية التربية بجامعة حلوان ، فلقد استحدثت أقساما أخرى جديدة ، ومن قبل حدث نفس الشىء فى كلية التربية بجامعة الأزهر •

ان معلمنا اليوم بأمس الحاجة الى معرفة نظم التعليم ومشكلاته فى العالم الثالث ، لكن ذلك لا يحدث ، وانما يتم التركيز على الـدول (المتقدمة) الصناعية وخاصة فى العالم الغربى •

ان معلمنا اليوم بحاجة شديدة الى دراسة (التقنيات) التعليمية الجديدة وقد تعددت أشكالها وتنوعت مهامها ، وهى كفيلة ـ بحسن استخدامها ـ بمواجهة الكثير من المشكلات التربوية وكذلك نظم المعلومات وتخزينها ، لكن ذلك مع الاسف الشديد لا يحدث !

والأدهى والامر أن أكبر كلية للتربية فى الشرق الاوسط والتى يحتذى الجميع حذوها لا يوجد بها أستاذ فى هذا التخصص فلما أراد استاذ متخصص كان قد ترك الكلية أن يعود وضعت أمامه العراقيل بجمع

موضوعية الظاهر ، أما الباطن ففيه ما يثير التقزز انه الخوف من صراع النفوذ وتزايد أصوات المعارضين فى الانتخابات المقبلة !!

ان معلمنا بحاجة ماسة الى تعميق وعيه الاقتصادى نظرا لما يلعبه الاقتصاد من دور حاسم وخطيرا فى مسيرة المجتمع ، و (التعليم) - كما اتفق الجميع على ذلك منذ سنوات - عملية استثمارية ضخمة ، ولا ينبغى أن نكتفى بأن يردد المعلم معنا هذه المقولة دون الالتزام بما يستتبعها من دراسات اقتصادية معمقة لجوانب التعليم ، لا مع مستوى الدراسات العليا كما هو حادث الآن ، ولكن على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ...

ان معلمنا فى احتياج الى دراسات (حقلية) لمشكلات المجتمع المحلى حتى يستطيع أن يقوم بدوره الحقيقى كـ (رائد ثقافى) .. كـ (مربى) كمجرد (ملقن) للمعلومات وهذا لا يتأتى الا اذا كان ذا بصر اجتماعى ووعى قومى مما لا يكمن توفره بقراءة (نظريات) عن المجتمع والتربية والثقافة وما أشبه !

ومنذ سنوات عشر على وجه التقريب وهناك محاولات تلو أخرى تبذل لـ (التطوير) لكنها كانت - كالعادة - تتغير بتغير العمداء ، فما أن يأتى عميد جديد حتى يوقف المشروع السابق ، ليترك بصمته هو على القضية وهكذا .. لكنها كانت دائما تتعثر وتتوقف عند صخرة عنيدة ألا وهى (استحداث دراسات عليا فى المجالات التخصصية (مثل اللغات والعلوم الطبيعية والرياضية وغيرها) اذ غالبا ما يقف عمداء كليات الآداب والعلوم والألسن وغيرها مستنكرين أن تمنح كلية أخرى تحت قبة الجامعة درجات عليا مثلهم .

لكن ما لم يسمح بدخوله من الباب ، يمكن أن يقفز ويدخل من الشباك ! فقد قدم مشروع للاقسام الاكاديمية باستحداث درجة

ماجستير ودكتوراه توضع عليها لافتة (تدريس كذا ٠٠٠) حتى يتلافوا معارضة عمداء الآداب والعلوم والألسن وغيرها ٠٠

لكن الخطير فى الامر انهم بهذا المشروع قد « سطوا » على تخصصات يقدمها أساتذة المناهج وطرق التدريس ٠٠ وبما يكون ذلك تمهيدا لـ (تسريح) هؤلاء والاكتفاء بأصحاب التخصص الاكاديمى ٠٠٠ والضحية الحقيقية هم هى (التربية) و (التعليم) ؟ !

حتى هذه اللائحة (الجديدة) المقترحة والتى لم تحصل على (جواز المرور) حتى الآن لم تغير أبدا من محتوى التعليم الذى أشرنا اليه الذى كان قائما منذ عشرات السنين ، وان كان هناك من تغيير فهو ـ على سبيل المثال ـ الغاء (ساعة) كانت مخصصة لطلاب كليات التربية ينقسمون فيها الى مجموعات صغيرة للمناقشة الحرة المفتوحة فيما تثيره المحاضرات العامه من قضايا ومشكلات ، أومايعج به الميدان عامة مما شابه ذلك ٠٠

والعجيب انه أجرى بحث حصل به صاحبه على الماجستير ـ تحت اشراف ـ على طلاب كليات التربية جاءت فيه ساعة المناقشة هذه فى مقدمة المفضلات لدى الطلاب لأنهم يجدون أنفسهم فيها ويمارسون الحوار وديمقراطية التفكير ويبدو أن أمورا مثل هذه من غير المستحب أن يدرب معلمونا عليها حتى لا تنتقل العدوى الى الطلاب فى المدارس ويحدث الوعى المستنير فيستيقظ الناس مما هم فيه من سبات عميق !

ولا زالت (التربية العملية) كما مهلا فى كليات التربية تترك للمعيدين والمدرسين المساعدين وأرباب المعاشات فى وزارة التربية وراغبى التقاط لقمة عيش أو رزق من المعارف والأصحاب ، ويتهرب منها كبار الأساتذة مع أنها هى الميدان الحقيقى لجوهر عملية اعداد المعلمين ، بل انها وسيلة أساسية تربط أستاذ التربية بمواقع العمل فى المدارس ليرى العملية التعليمية رأى عين لا رأى كتاب ويعايشها ٠

ان الدراسة العلمية التحليلية لبرامج كليات اعداد المعلم فى مصر سواء كليات التربية أم الكليات النوعية (تربية فنية ، موسيقية ، رياضية ٠٠ الخ) تؤكد جملة من الثغرات الهامة التى تحتم ضرورة العمل على مواجهتها (٢٩) ٠

١ ـ مع أن الخطط الدراسية الحالية لكليات اعداد المعلم تشمل الجوانب الاكاديمية والتربوية والثقافية ، الا أن هناك تفاوتا كبيرا بين نسب هذه الجوانب سواء بين شعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة ، أو بين كليات الاعداد المختلفة ٠ وهذا يعنى عدم وجود معيار متفق عليه يحكم التوازن بين هذه الجوانب ، كما تدل أيضا على عدم اتفاق معظم هذه النسب مع المعدلات المرغوبة ٠

٢ ـ ليس ثمة دليل يمكن استخلاصه من الدراسات المسحية التى أجريت حول البرامج على أن هناك تكاملا بين جوانب الاعداد المختلفة ، فالجانب الاكاديمى ، سواء من حيث مضمونة أو الاساليب المتبعة فى تدريسه ، لم يمهن ليحقق وظيفته فى اعداد المعلم وفق الأهداف التربوية المرغوبة ، كما أن الجانب التربوى (المواد التربوية والنفسية) تدرس فى معظمها (ما عدا مادة طرق التدريس) بصورة عامة غير موجهة لمعاونة الطالب المعلم على تدريس مواد تخصصه ٠

٣ ـ غلبة الحقائق الجزئية المتناثرة غير المترابطة على المفاهيم الكبرى وأساسيات المعرفة سواء فى الجانب الاكاديمى أو التربوى أو الثقافى ، الامر الذى يحول دون تعميق فهم الطالب للظواهر موضع المدرسة ، ودون مساعدته على الاستمرار فى التعليم وبخاصة التعلم الذاتى ٠

٤ ـ ضعف ارتباط المواد الاكاديمية المساعدة بالمواد الاكاديمية الاساسية من حيث أهدافها ومضمونها وأساليب تدريسها مما لا يحقق

الهدف من تدريس المواد المساعدة الا وهو تزويد الطالب ببعض المفاهيم والمبادىء والمهارات المستمدة من العلوم الأخرى والملازمة لمتابعة الدراسة فى مواد تخصصه ، ولتعميق فهمه للعلاقات التى تربط بين مواد تخصصه والمواد الاخرى مما ينمى ادراكه لوحدة المعرفة الانسانية ٠

٥ ـ الجوانب الثقافية لا تلقى الاهتمام الكافى فى الخطة الدراسية مما يخل بمبدأ التكامل فى اعداد المعلم ٠

٦ ـ لا يوجد بالخطط الدراسية الحالية مقررات أكاديمية وتربوية وثقافية تعد الطلاب للعمل فى مختلف أنواع التعليم الفنى لتدريس المواد الاكاديمية والعامة التى تتضمنها خطط الدراسة بهذه الانواع ، أو العمل فى مدارس اللغات ، أو العمل فى الدول العربية والافريقية والآسيوية بما يتفق مع متطلبات التعليم فى هذه الدول (٣٠) ٠

ومرة أخرى نقول أن من العجيب أن تقوم تربية عين شمس بالدراسة التى انتهت الى هذه النتائج ، ولا يظهر لها أى أثر فى اللائحة الجديدة المقترحة والتى قادت الكلية معظم سيرتها أم أن الهدف من هذه الدراسة كان مجرد الحصول على المكافآت الضخمة من البنك الدولى الذى مولها ؟ !!

النمو السرطانى :

كثيرون من أساتذة التربوية يطلقون على الفترة التى بدأت سنة ١٩٧١ وحتى الآن بانها تمثل العصر الذهبى للتربية فى مصر ٠٠ وأقول على العكس من ذلك ، أن من سيأتى بعدنا ممن سوف يؤرخون لهذه الفترة ، سوف يؤكدون أنها كانت فترة حالكة السواد وكأنها جزء من ذلك النمو السرطانى العام الذى ساد المجتمع المصرى فى هذه الفترة تضخم داخلى فى جيوب البعض وتورم ظاهر فى (المحافظ) ـ بفتح الميم ـ وتخريب فاضح فى عقول معلمى الغد الذين أصبحوا الآن

يملأون كل مدارس مصر بالعديد مما تعلموه من معلومات ضحلة وحقائق ساذجة ومعارف متخلفة بحيث يمكننا الادعاء بأن منطق (حلاق الصحة) قد استشرى حتى مع انتشار هذه الكليات المتخصصة ٠ ان الأمر أشبه بأن تكثر من افتتاح كليات للطب ، ثم نصدر للتعليم فيها الحكيمات والمرضات والتمورجية بالدرجة الاساسية واعداد من النواب والأطباء العاديين بدرجة أقل ، وأعداد تعد على الاصابع من أساتذة الطب !!

فمع بداية السبعينات لا يمر عام الا ويظهر فجاة قرار بانشاء كلية أو اثنتين أو ثلاث للتربية فى مختلف محافظات مصر ٠ لو تأملنا فى اللافتة ، فهو مفخمة لنا بطبيعة الحال ، لأنها تحمل عنوان (تكافوء الفرص) و (توصيل الخدمة التعليمية الى الجماهير فى الاقاليم) ، فهل نستطيع أن نعترض على هذا ؟ لكن تصور أن تجمعا شعبيا جاء يريد أن يعبر جسرا على نهر ، وثبت أن الجسر لا يتحمل مرور هذا التجمع هل تعد الاستجابة الفورية ٠٠ (نزولا) على رغبة الجماهير أم قتلا للجماهير ؟ ! ان منطق (دغدغة) عواطف الناس ونفاقهم من أجل الحصول على تصفيق وقتى فى قضية تؤدى على المدى الطويل الى نشر السوس لينخر فى عظام المواطنين جريمة لا تغتفر !!

لقد شهدت تجربة مؤلمة من التجارب الأولى فى هذا المضمار ٠٠ كان ذلك عام ١٩٧١ ، صدر قرار باقامة كلية للتربية بالزقازيق و (فى الحال) لم يكن هناك مبنى ٠٠ لم يكن هناك أعضاء هيئة تدريس ٠٠ لم تكن هناك معامل ٠٠ لم تكن هناك مكتبة ٠٠ الى غير ذلك من مقومات العمل الجامعى ٠٠ وتم الاتفاق على (الاستيلاء) على مبنى مدرسة ابتدائية ، وكأنها اشارة بدء ٠٠ ورمز لهوية هذا النوع من الكليات فى العهد الجديد ، أزلنا اللافتة التى تحمل اسم المدرسة ووضعنا بدلا منها لافتة تحمل اسم (كلية التربية) ٠

وانتحب للتدريس جميع المقررات ، أعضاء هيئة التدريس بتربية عين شمس ، وكانت الجمهرة الكبرى من الكليات الأخرى لم تظهر بعد ، فكان سهلا انتداب عدد ضخم ، واصبح مشهورا أن عربة معنية فى قطار الصباح الباكر الذاهب الى الزقازيق تحمل كل من سيقومون بالتدريس كل يوم ، لا يبدأ العمل بالكلية الا اذا وصل القطار ولأنه يعود فى الثانية الا ربعا ، كان لا بد من اغلاق الكلية فى ذلك الوقت ..

وتتكرر نفس الصورة فى مختلف المحافظات .. !!

ولم يكن من المعقول أن تجد بقية الكليات أساتذة للتعليم ، فماذا كان يحدث ؟ تعيين عشرات المعيدين ، ربما يطلب الاعلان عددا كبيرا (٢٠) مثلا فيتقدم عدد أقل نظرا لكثرة الكليات ، وتكون النتيجة لا اختيار أحسن العناصر كما جرت العادة بالجامعات ، وانما أوسطها على وجه التقريب .. ويقوم هؤلاء أنفسهم بالتدريس ووضع الامتحانات والتصحيح وأصبح (عاديا) أن يناديهم الطلاب بـ (الدكتور) فتنتفخ أوداج المعيد وهو يرى نفسه قد جلس على مقعد (الأستاذية) ويتخرج آلاف من الطلاب وهذه هى نماذج الأستاذية لديهم ، وعلى أيديهم تلقوا العلوم المختلفة ، وينشأ المعيد أو المدرس المساعد وليس أمامه أجيال متدرجة من الأساتذة والأساتذة المساعدين والمدرسين يحتك بهم ، يشرب منهم الخبرة ، يصححون له الاخطاء ، يدور بينه وبينهم حوار .

ومرة أخرى .. يتم هذا بلا مكتبة ، وبلا معامل ، وبلا ملاعب !!

وتحت هذه الوطأة من العمل ، يسجل المعيد أو المدرس رسالته فى القاهرة أو الاسكندرية لـ (يخطف) درجة ماجستير أو دكتوراه يصعب تصور أن يقدم بالجهد البحثى المطلوب لاخراجها على الوجه المأمول ، وعندما (يحاسب) المشرف على هذا أو ذاك من الثغرات ، ـ تبرز قضية (الظروف القاسية) التى يعيشون فيها فيتنازل المشرف

خطوة لتفنن ويأتى آخر ليتم التنازل عن خطوة أخرى ٠٠ وهكذا ، الى الدرجة التى جعلتنى فى صيف هذا العام ـ ١٩٨٥ ـ ارفض مناقشة ثلاث رسائل للدكتوراه فزعا من هول ما هى عليه من تدهور رهيب !!

أن العمل لمصلحة الجماهير حقيقة تستدعى التضحية أحيانا بالحاضر فى سبيل المستقبل لكن الذين يضحون بالمستقبل فى سبيل حاضر عاجل انما يعملون لمصلحتهم الخاصة ٠

ان العمل لمصلحة الجماهير حقيقة تفرض أن يكون التفكير علميا ، والتفكير العلمى يتطلب التخطيط العلمى ٠٠ والتخطيط العلمى يقتضى أن توضع أهداف وتوقعات وتنبؤات فعندما تتبين لنا حاجتنا الى عدد كذا ـ غير موجود ـ من المعلمين ، توضع خطة لفتح كلية أو أكثر للتربية بعد أربع أو خمس سنوات ٠٠٠ ترسل لها بعثات خارجية أو داخلية لتكوين أعضاء هيئة التدريس ، وخلال هذه السنوات الاربع أو الخمس يصمم المبنى وتشترك الاجهزة والمعدات وتنشأ المكتبة ٠٠ عندئذ تتوفر لدينا كليات جامعية حقيقية تستطيع أن تعد معلمين حقيقيين ، أما الذى حدث طوال السنوات السابقة فهو عمل أخرق ٠٠ تهريج ٠٠ لا بل كما قلت وأكرر جريمة كبيرة ٠

أما التعلل بالامكانيات ، فقد كان يمكن أن يكون توفير هذا (الزاما) على المحافظة التى ننشأ بها الكلية وخاصة أغنيائها ٠٠ تجارها ٠٠ الشركات والمصانع التى بها ٠٠

نحن لا نقول هذا ادعاء ، فهذه هى سطور من تقرير هام صدر عن مسئول كبير فى سنة ١٩٧٥ ، فمن ذلك مثلا ٠

ـ و٠٠٠ عند انشاء كليات التربية ، لم يوضع فى الحسبان انشاء مبان مناسبة لها ٠ وكانت النتيجة أن أصبحت جميع هذه الكليات

تعانى من مشكلة المبانى وعدم صلاحيتها لاستيعاب أعداد الطلاب الحالية ، بل ان مبانى بعض هذه الكليات لا يكفى للدراسة فى العام القادم ... »(٢١) .

– « ... وبالاضافة الى عدم كفاية المبانى أو عـدم صلاحيتها للدراسة فان حالة التجهيزات العملية والمكتبية من أشد ما تعـانى منه هذه الكليات ، فجميعها يفتقد الى معامل اللغات والصوتيات مما يزيد فى صعوبة اعداد معلمى اللغات ، كما أن هذه الكليات تعتمد عادة فى دراسة العلوم على معامل كليات العلوم أو الزراعة التى تضيق بطلابها الاصليين ... ونفس الشىء ينطبق ايضا على حالة المكتبات فهى غير مناسبة لا من حيث المكان ولا من حيث محتوياتها من الكتب العلمية والمراجع والمجلات مما يجعل الدراسة على المستوى الجامعى فى هذه الكليات من أشق الأمور »(٢٢) .

– بلغ متوسط التكلفة العامة للطالب فى كليات التربية فى عام ٧١ ، ١٩٧٢ نحو ٤٣ جنيها وهو متوسط يقل بشكل واضح عن متوسط تكلفة طالب التعليم الثانوى العام فى مصر فى ذلك الوقت حيث كان ٤٨ جنيها (٣٣) !!

وربما يتصور البعض أن هذا كان (قديما) ، لذا فلنقفز سبع سنوات تالية ، وسنجد التقرير المشترك بين تربية عين شمس والبنك الدولى يذكر الملاحظات التالية على الامكانات المـادية فى كليات اعداد المعلمين حتى ١٩٧٩ (٣٤) :

١ – قدم المبانى بصفة عامة .

٢ – بعض هذه المبانى لم ينشأ خصيصا لخدمة اعداد المعلم ، بل كان من قبل ، مدارس ثانوية .

٣ – الخامات والتجهيزات المزودة بها المدرجات والمعامل غير كافية لمتطلبات عملية الاعداد .

٤ ـ معظم الكتب الموجودة بالمكتبات قديمة ويعود الكثير منها الى ما قبل الاربعينات .

٥ ـ تستخدم كثير من كليات الاعداد المعامل المخصصة لكليات أخرى ... وهكذا .

ترى لو قفزنا سبع سنوات أخرى .. هل نتوقع تصورا نحو الافضل والاحسن ؟ اننا لو وضعنا فى الاعتبار القفزات الخيالية للاسعار فى مصر وتضخم الديون الخارجية والعجز المتزايد فى الميزان التجارى ونزيف الكفاءات العلمية الى الخارج وأن نوعيات (الاعداد) خاصة لأعضاء هيئات التدريس فى ظل الظروف التى شرحناها قد بدأت تحتل مواقع التوجيه والقيادة والتسيير .. أقول لو وضعنا كل هذه الاعتبارات أمام أعيننا ، فان الامر لا يحتاج الى مهارات خاصة فى تقنيات التنبوء فى عمليات التخطيط للوصول الى النتيجة ، والامر لا يحتاج الى براعة فى استخدام سواء منطق القياس الارسطى أو غيره من الصور الحديثة للمنطق لكى نصل الى النتيجة الحتمية .. حلاق صحة يحمل ورقة عليها شعار الدولة بأنه حصل على بكالوريوس فى العلوم والتربية أو غيره من التخصصات الأخرى لا تملك ازاءها الا أن تتردد معى (تسمع بالمعيدى خير من أن تراه) !!

فاذا ما أردنا معرفة الوضع الخاص بأعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات من الناحية الكمية ، فنجد أنه فى عام ١٩٧٦/٧٥ بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ١١٦ عضوا ، بينما وصل العجز (٤٥٠) عضوا ، ومن ثم وصلت جملة أعضاء هيئة التدريس والعجز الى ٥٧٦ ، أى أن القائمين بالعمل لم تزد نسبتهم عن ١٩٪ (٢٥) من جملة المطلوب دون أن نحسب من كان معارا منهم !!

رفع كفاية التعليم رهن برفع كفاية المعلم :

ان توجيه التعليم فى ضوء الاتجاهات الفلسفية التى يفرضها التغير الاجتماعى ، يعنى فى الدرجة الأولى اعادة النظر فى سياسة

اعداد المعلم ـ كجزء من سياسة التعليم كله ـ حيث تتخذ القرارات والاجراءات التى تحول هذه الاجراءات الى وقع تعليمى . فقد أصبح من المقرر أن كفاية التعليم بوظائفه المتعددة فى مجتمع يريد التجديد لنفسه ، لا يكون الا بكفاية القائمين على توجيهه ، فمهما كان للعلم من نصيب فى تسهيل عمليات التعلم وتوفير الاقتصاد فيها ، ومهما استحدث من أدوات وآلات وأجهزة وبرامج ، ومهما ظهر فى مجال التربية من نظريات وفلسفات ، ومهما أعلنت السلطات التعليمية عن التزامها بالمبادىء الديمقراطية ـ فان جودة التعليم ذاته وتحويل كل هذا الى وظيفة فى بنيته ، لا يمكن أن يتحقق الا بتوفير المعلم الكفء(٣٦) .

ولقد اغفل جانب الاعداد المهنى فى اعداد المعلمين فى الماضى ويرجع ذلك فى الاصل الى الاعتقاد الذى كان سائدا فى العصور الماضية بأن غاية التعليم هى مجرد توصيل المعلومات الى اذهان التلاميذ عن طريق التلقين . تنمو بذلك قدرتهم على التفكير ، وانه بناء على ذلك ما دام المعلم يعرف مادته جيدا ، فلا حاجة به الى أكثر من ذلك لنقلها الى عقول تلاميذه . ولكن تطور الافكار التربوية قد غير كل هذا ، فلا القدرة على التفكير تنمو بمجرد استقبال المعلومات استقبالا سلبيا ولا غاية التعليم الآن هى مجرد توصيل المعلومات الى عقل الطفل ، بل أصبحت غايته الاساسية اعداد المواطن الصالح الذى يشارك اشتراكا فعالا ومثمرا فى حياة مجتمعة ، واصبح من المقرر أن الطفل كائن نشط . وانه يتعلم وينمو عن طريق فاعليته ونشاطه . والمعلم لا يستطيع توجيه العملية التربوية توجيها صحيحا الا اذا فهم غاية التربية حق الفهم وآمن بها وبشروطها وبالعوامل المختلفة التى تؤثر فيها ، ولا يستطيع تحريك فاعلية التلاميذ والاخذ بيدهم فى طريق النمو الا اذا فهم طبيعتهم وقوانين نموهم فهما كاملا . ولا يستطيع اعداد تلاميذه ليكونوا أعضاء نافعين فى المجتمع الا اذا درس حياة الجماعة ومشكلاتها دراسة وافية . فهذه الدراسة تمكنه من فهم العوامل البيئية التى تؤثر فى نشأة تلاميذه وفى انتاجهم الدراسى .

وتعدم ايضا للمساهمة فى العمل على النهوض بالبيئة التى سيعمل بها ونشر التعليم فيها ، فالمدرسة فى عصرنا الراهن لا يقتصر عملهـا على تعليم الجيل الجديد فحسب ، بل ينبغى انه يمتد أثرها الى حياة الصغار والكبار معا ، وأن تعمل مباشرة وعن طريق تلاميذها على رفع حياة الجماعة (٣٧) ٠

ومن هنا فان وضع برنامج لاعداد المعلم فى الوقت الحاضر يتجـاوز مجرد التأكيد على مواد التخصص أو طرق التدريس ، ليشمل أبعادا متكاملة مترابطة تخلق الصفات اللازمة فى المعلم الجديد والتى تمكنه من القيام بمسئولياته وادواره السابقة ، وتعتبر هذه النظرة الاساس الذى يمكن أن يتحول عليه التعليم الى مهنة تستمد أصولها من العلوم المختلفة ويكون لها عائد فى حياة الفرد والمجتمع (٣٨) ٠

فلا نستطيع مثلا أن نتصور معلما فى مجتمع عربى جديد بجهـل اتجاهاته القومية والوطنية ومطـالب التغيير الاجتماعى المنشود ٠ ولا نستطيع أن نتصور معلما غير متعمق فى تخصصه ، فى هذا العصر الذى تزداد فيه أهمية التخصص والبحث ، ولا نستطيع أن نتصور معلما يمارس التعليم دون اتقان الطرق والاساليب الحديثة والتعمق فى أصول مهنته وعلاقتها بميادين المعرفة المختلفة ٠ ولا نستطيع أن نتصور معلما ناجحا غير ملم ببنية القيم المطلوبة ، ولا نستطيع أن نتصور معلما لم يحقق الوحدة والتكامل بين هذه الجوانب المختلفة حتى تتحول فى النهاية الى خصائص سلوكية تتمثل فى ولائه لمهنته وفى قدرته على ممارسة التفكير ومتابعة تطورات العلم أو فى حساسيته للاتجاهات الاجتماعية وفى قدرته على تفسير مادته فى ضوء التغيرات الحاصلة من حوله ٠

وعلى هذا النحو يتكون برنامج اعداد المعلم من جوانب متكاملة وهى الجانب الثقافى والجانب الاكاديمى والجانب المهنى ، والجانب القومى

والجانب الخلقى . وهى جوانب أساسية فى أى برنامج لاعداد المعلم بصرف النظر عن المرحلة التعليمية التى تعد لها المعلم ٠

ان البرامج التقليدية لاعداد المعلم التى تهدف الى تزويد معلمى المستقبل بطائفة من المبادىء والحقائق والاجراءات ، لم تعد مناسبة فى وقت يختلف فيه المربون على كل أمر ذى بال ، ويتميز بالانفجارات المعرفية الهائلة ، وسرعة معدلات التغير ، ولا شك أن آمن وسيلة لاعداد معلمى المستقبل فى مثل هذه الظروف ، تتمثل فى اعانتهم على تنمية التفكير الناقد ، الذى يميز الشخص المهنى ، ذلك الفكر الذى يشجعهم على اتخاذ موقف يستطيعون الدفاع عنه ، ولا يتأتى ذلك الا باتاحة الفرصة أمامهم للتوفر على دراسة طائفة من المشكلات التربوية القائمة فعلا بعقلية العام والفيلسوف فلا يقبلون شيئا الا اذا توفر لديهم الدليل على صحته (٣٩) ٠

ولنأخذ مثالا لهذه النظرة النقدية التحليلية التى يحتاج اليها معلمنا (٤٠) :

اذا سألنا : هل تتحقق العدالة الاجتماعية فى التعليم فى مصر ؟ ان نظرة واحدة الى التعليم فى مصر فى جملته كفيلة بأن تجعلنا نحكم بالنفى ، فهناك مدارس للاطفال بالمجان ، لكن الكثير منها لا يعتبر مدارس بالمعنى المفهوم للكلمة لأنها تفتقر الى ابسط التجهيزات اللازمة للمدرسة بما فى ذلك مقاعد التلاميذ والحجرات الجيدة التهوية ٠ وهناك مدارس تزيد مصروفات الطالب فيها عن الالف جنيه فى العام ، وهى بطبيعة الحال مجهزة بأحدث الاثاث وتقدم فيها أساليب التعلم المناسبة ٠

مفهوم العدالة الاجتماعية فى التعليم اذا غير متحقق فماذا يمكن ان يترتب على ذلك فى المستقبل ؟ سيكون لدينا خريجون بعد عدد من الاعوام مختلفين أشد الاختلاف وكأنهم فى مجموعهم يمثلون طبقتين ،٠

طبقة للسادة وطبقة للاتباع • هل يؤدى ذلك الى السلام الاجتماعى الذى تنشده المجتمعات ، أم نتوقع أن ينجم عن ذلك الوضع صراع ثقافى واجتماعى حاد بين أبناء الجيل الواحد ؟

ان ميزة هذه الطريقة النقدية فى التفكير أن تجعل المعلم واعيـــا بضرورة أن تقام جسور عديدة مع كثير من مجالات التخصص الأخرى مما يتيح للمعلم الفرصة الذهبية فى أن يكون رائدا فكريا لا ملقنـــا للعلوم ، فمثل هذه المشكلة التى أشرنا الى عدد من الاسئلة المتصلة بها ، نجد أن الاجابة عليها تقع داخل حدود علم الاجتماع • وهنـــا لابد من سؤال آخر : كيف يمكن استخدامها فى التربية ؟ ذلك هـــو السؤال الصعب لأن المشكلة تحتاج الى تقسيم فى ضوء مجموعة كبيرة من الأسئلة الفرعية •

تحتاج المشكلة الى أن تبدأ من فهم أهداف التربية فى مصر كما هى موضوعة على الورق لتعرف أصالتها أو زيفها أو الى أن نصوغ أهدافا جديدة ان كانت الأهداف الموضوعة لا ترتبط بالواقع • وفى هذه الحالة نحتاج الى فلسفة التربية كتخصص علمى لتحليل تلك الأهداف وادراك مدى اتساقها على الاهداف الاجتماعية أو نحتاج الى تاريخ التربية لفهم جذور المشكلة التى تأصلت فى تربيتنـــا ، ونحتاج الى اقتصاديات التعليم لنعرف مدى توافق التعليم مع ما يحتاجه المجتمع من قوى عاملة (٤١) ••

• ان هذا يعنى أن (التربية) •• مجال تطبيقى لابد أن يشهد حركة تفاعل وتبادل مثمرة بين العمل التعليمى وبين العلوم الأخرى ، ممـــا يجعل من عملية اعداد المعلم عملية فنية راقية اجتماعيا وعلميا وفلسفيا !

الهوامش

١ ـ أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر من نهاية حكم محمد على الى أوائل حكم توفيق ، وزارة المعارف العمومية ، القاهرة ، ١٩٤٥ ، ج ٢ ، ص ٣٩ .

٢ ـ المرجع السابق . ص ٤٠ .

٣ ـ سعيد اسماعيل على وزينب حسن حسن : تطور اعداد معلم المرحلة فى مصر ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٣ ، ص ٢٤ .

٤ ـ أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، ج ٣ ـ الملحقات ، ص ٩٧ .

٥ ـ المرجع السابق . ص ١٩٧ .

٦ ـ وزارة المعارف العمومية : تقرير يبين حال التعليم الذى تتولاه وزارة المعارف أو تشرف عليه من سنة ١٩١٧ الى سنة ١٩٢٢ ، ص ٤٣ .

٧ ـ جمعية المعلمين : الكتاب الذهبى لمدرسة المعلمين العليا . صدر لمناسبة مرور خمسين عاما على تخرج أول دفعة فيها ١٨٨٥ ـ ١٩٣٥ . ١٩٣٧ ، ص ٢٧

٨ ـ المرجع السابق ص ٢٨ .

٩ ـ وزارة المعارف العمومية : تقرير عن بعض نواحى التعليم فى مصر مرفوع الى حضرة صاحب العالى وزير المعارف العمومية من المستر مان . القاهرة ، ١٩٣١ ، ص ٥٢ .

١٠ ـ المرجع السابق . ص ٥٣ .

١١ ـ تقرير لجنة العلوم الأساسية ، مطبعة جامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٦٣ ، ص ١ .

١٢ ـ المرجع السابق ، ص ١٧ .

١٣ ـ المرجع السابق . ص ١٨ .

١٤ ـ المرجع السابق . ص ١٩ .

١٥ ـ تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، د . ت ، ص ٦٠ .

١٦ ـ عوض توفيق : اعداد تدريب المعلمين منذ عام ١٨٨٢ وحتى الوقت الحالى ، دراسة توثيقية ، المركز القومى للبحوث التربوية ، القاهرة ، ١٩٨٥ ،

ص ١٩٨ . وقد وقعت هذه الدراسة فى عدد من الأخطاء التاريخيه مع الأسف اذ بعد اشارتها لهـذا القرار الجمهورى تذهب الى أنه « بموجبه ضمت كليـة المعلمين الى كلية التربية بجامعة عين شمس » وتكررت نفس المعلومة ص ١٦٨ ، ١٩٩ بينما حدث الضم بعد هذا التاريخ بعدة سنوات كما سيأتى ذكره .

١٧ ــ هذه المعلومات ورد ذكرها فى حديث شفوى للدكتور يوسف صلاح الدين قطب يوم الخميس ١٩٨٥/٨/٢٢ بمكتب وكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب بجامعة عين شمس الساعة الحادية عشر صباحا بحضـور د. على لبيب عميـد الكلية و د. سـعد مرسى أحمد أستاذ أصول التربية المتفرغ بنفس الكلية ، أما التعليقات فهى من عندنا .

١٨ ــ التقرير لجنة العلوم الاساسية ، ص ٢٠ .

١٩ ــ النص الأصلى لتقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة منشور بالعـدد التاسع ، السنة الحادية عشرة ، يونية ١٩٦٦ ، ص ٢٦ .

٢٠ ــ التوصية رقم ٣٩ فى النص الذى نشرته الدار القوميـة . هو النص المعدل ؟ !! ، أنظر ص ٦٠ .

٢١ ــ كلية التربية ، جامعة عين شمس ، برنامج مقترح لتطوير كلية التربية، فى ١٩٦٦/٧/٣٠ ، على الاستنسل .

٢٢ ــ كلية التربية ، جامعة عين شـمس : تقرير عن سـياسة التعليم فى الجمهورية العربية المتحـدة بشأن تقرير لجنـة القوى العاملة ، أعدته هيئـة التدريس بالكلية ، مايو ١٩٦٦ ، ص ١٣ ، استنسل .

٢٣ ــ كلية التربية ، جامعة عين شـمس : تقرير الكلية عن اعـداد معلم المرحلتين الاعدادية والثانوية فى الجمهورية العربية المتحدة ، د . ت ، استنسل، ص ٩ .

٢٤ ــ المرجع السـابق . ص ١١ .

٢٥ ــ مؤتمر تطوير التعليم العالى والجامعى : المؤتمر النوعى للدراسـات التربوية واعـداد المعلمين المنعقـد فى كلية التربيـة ــ جامعة عين شمس من ٢ ــ ٩ /١٩٦٧/٢ . التقرير الختامى ، استنسل ، ص ١٨ ــ ١٩ .

٢٦ — نشر هـذا المقال فيما بعد — كصورة وثيقة تبين حالة الصراع التى كانت قائمة — فى كتاب لنا بعنوان : دراسات فى الفلسفة والتربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، أما المقال فكان بعنوان (اعـداد المعـلم بين « المهـارة » و « الترقيع ») ، ص ٢٣٥ — ٢٤٤ .

٢٧ — كلية التربية ، جامعة عين شمس : مذكرة بشأن اللائحة الداخليـة لكلية التربية ، بجامعة عين شمس . القاهرة ، د . ت ، استنسل .

٢٨ — سعيد اسماعيل على : تدريس المواد الفلسـفية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٣٢٩ .

٢٩ — معلم المرحلة الثانية ، التقـرير النهـائى للبحث الذى قامت به كليـة التربية ، جامعة عين شـمس بتكليف خاص من وزارة التربيـة والتعليم والبنك الدولى : القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ١١٩ .

٣٠ — المرجع السـابق . ص ١٢١ .

٣١ — تقرير مقدم الى السـيد الأستاذ الدكتور وزير التعليم العـالى من الأستاذ الدكتور يوسـف صلاح الدين قطب رئيس لجنة قطـاع العلوم التربوية واعداد المعلم عن الوضـع الحالى لكليات التربية بجامعات ج.م.ع وما يقترح بشأنها . مطبعة جامعة عين شمس ، يونية ١٩٧٢ ، ص ٨ .

٣٢ — المرجع السـابق . ص ٩ .

٣٣ — المرجع السـابق . ص ١١ .

٣٤ — معلم المرحلة الثانية ، ص ١٦٤ .

٣٥ — رئاسـة الجمهورية ، تقـرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، المجالس القومية المتخصصة ، الدورة الرابعة / أكتوبر — يونيه ١٩٧٦ — ١٩٧٧ ص ٢٣٣ . ومن الملاحظ أن الجداول الخاصة بهذه الأعداد بها أخطاء عدة مع الأسف ، ففى ص ٢٢١ أن جملة أعضـاء هيئة التدريس (١٠٦) ، وبعد المراجعة وجدت أنها (١١٦) وأن أعضـاء تربية اسكندرية (٥) بينما الأرقام المكونة لهذا الرقم هى (٤ + ١٠ + ١) ... الى غير ذلك من أخطاء ولذلك

وجب اخذ هذه الاحصاءات بحرص شديد خاصة ونحن نكاد نشك في أن تربية الاسكندرية كان بهـا (٤٠) أساتذة مساعدين سنة ٧٦/٧٥ .

٣٦ ـ محمد الهادى عفيفى : بحث عن (فلسفة اعداد المعلم في مجتمع عربى جديد) ، في : مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى (القاهرة ٨ ـ ١٩٧٢/١/١٧ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص ١٢٣ .

٣٧ ـ احمد شـكرى مهران : رسـائل الاعداد المهنى للمعلم . في المرجـع السابق ، ص ٢١٠ .

٣٨ ـ محمد الهادى عفيفى : فلسفة اعداد المعلم ، ص ١٢٨ .

٣٩ ـ عبد المجيد عبد التواب شيحة : نحو صيغة جديدة لاعداد المعلم ، بحث قـدم لمؤتمر (التربية العملية واعـداد المعلم) ، كلية التربية ، بنهـا ، ١٩٨٤ استنسل .

٤٠ ـ عبد السميع سيد احمد : الدراسة العلمية للتربية ، في : المدخل الى العلوم التربوية ، سـعيد اسماعيل على (محـرر) ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ ، ص ١١٤ .

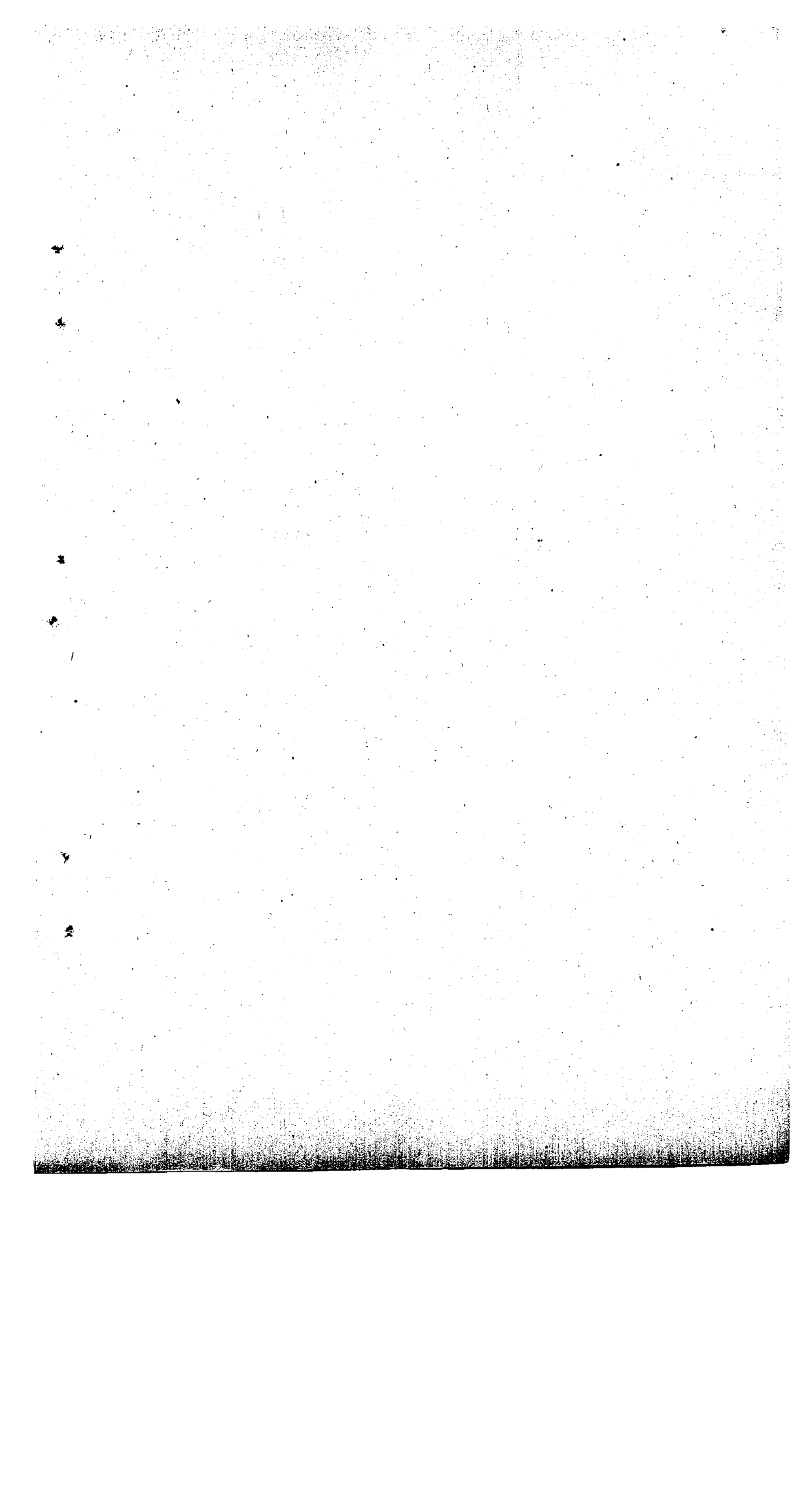
٤١ ـ المرجع السـابق . ص ١١٥ .

الفصل الثانى

« هى مهنة تعيسة لا تحوز احترام احد من الناس ...
ـب نعيش فى هـــذا البلد فهل تقيم التماثيل للمعلمين ؟
دلنى على تمثال واحد لمعلم ؟ ! » .

(نجيب محفوظ / قصر الشوق)

المعذبون فى الأرض



بغير تشكيل !!

اغلب الظن ان القارىء لعنوان هذا الفصل سوف يقرأه بنفس التشكيل المشهور منذ أن أصدر طه حسين كتابه المعروف بهذا العنوان وذلك بفتح الذال مع الشدة . وأنا لا أريد أن ازعم العكس ، وضرورة أن يقرأها القارىء بكسر الذال مع الشدة وانما أريده أن (يعلق) الحكم الى أن ينتهى من قراءة الفصل الحالى .

ذلك أن المعلم قد اكتسب شهرة - سنقرأ عما قليل تفاصيلها - تجعله مستحقا للرثاء والعطف لشدة المعاناة التى عاشها حتى أصبح نموذجا ومثالا لبؤس الاوضاع وسوء الحال ... لكن ...

ها نحن هذه الأيام نسمع شكاوى متعددة من جماهير أولياء الامور تشكو من المعلم مطلقة عليه صفات خطيرة مثل (الجشع) . (سفاح) ، وانه (يذبح الأسرة) و (يستغل) تلاميذه .. كل هذا بالطبع عن طريق (الدروس الخصوصية) ، وما يصاحب (الاستغلال) و (الثراء غير المشروع) دائما من أخلاقيات متدنية وسلوكيات معيبة ومن ثم فقد تبدلت المشاعر تجاه المعلمين وأصبح كثير من الناس ينظرون اليهم نظرة أخرى تخلو تماما مما كانت عليها من قبل من حيث الرثاء والشفقة والعطف ...

البداية .. طيبة ، والنهاية .. ؟

والدارس للفترة الأولى التى بدأ فيها المعلم عمله فى مصر وسائر

البلدان العربية ، سوف يجده قد بدأ بداية تحوطها هالات التقـدير والاحترام ، لكن الأمر لم يستمر طويلا فى هذا النهج ، فبتغير الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية حدث تحول كبير ٠٠ وللاسف نحو ما هو سيء ومحزن ٠

لقد كانت كلمة (التاديب) عند قدماء العرب ترادف الى حد كبير ما يعرف فى لغتنا اليوم بـ (التربية) وكان المدلول الأول لكلمـة (أدب) فى تلك البيئة العربية الأولى يعنى الكرم والضيافة وبذل الطعام ، فكانوا يقولون فلان (أدب) القوم ، اذا اتخذ طعاما ودعاهم اليه ٠ ولما كان الكرم وبذل الطعام فى تلك البيئة الجافة القاحلة جماع الفضائل كلها وعنوان السمو الخلقى عزة ورجولة ، صـاروا يطلقون كلمة (أدب) على كل خلق كريم ، وأصبحت الكلمـة فى مدلولها تشمل جميع الأخلاق الكريمة والفضائل التى يجب أن يكون عليها الفرد وأن تكون أساس السلوك بين الناس فى حياتهم ٠ ثم انهم نظروا فوجدوا أن رواية الشعر ، وهو ديوان مفاخرهم ، والعلم بأيام العرب وأمجادهم مما يزيد فى النخوة والمروءة ، ويربى مكارم الأخلاق ، فصاروا يطلقون كلمة الأدب على الشعر وما يتصل به من المعارف الوجدانية ٠ ومن كلمة الأدب بهذا المعنى أنشئت كلمـة (التأديب) (١) وكلمة (المؤدب) المرادفة اليوم لمصطلح « المربى » ٠

ولم يكن العرب أهل كتاب ولا علم ، كما يقول ابن خلدون ، وانمـا غلبت عليهم البداوة والأمية ، وكانوا اذا تشوفوا الى معرفة شيء كما تتشوف اليه النفوس البشرية فى أسباب المكونات وبدء الخليقـة وأسرار الوجود ، فانما يسألون عنه أهل الكتاب قبلهم (اليهـود والنصارى) ويستفيدونه منهم ٠ ثم ظهر الاسلام وقامت الدعـوة الاسلامية مشتملة على اجابات عن مثل هذه القضايا وغيرها (٢) ٠

وكان الفرد اذا أسلم ، وجد الحاجة الى قدر من القرآن يؤدى به الصلاة المفروضة ويتبين منه شيئا من تعاليم دينه الجديد ، ويكون علامة على اسلامه ، وكان النبى صلى الله عليه وسلم نفسه ، أو بعض

الصحابة ، يتولى تعليم المسلم الجديد هذا القدر المطوب · سورة الحمد وسورة اقرأ ، وسورة مريم ، أو سورة البقرة (٣) ·· ولما كان القرآن هو المصدر النظرى الأول للعقيدة والشريعة والسلوك ، فقد كان النبى يحب لكل مسلم أن يعى أكبر قدر منه ، فكان يحضهم على تلاوته ويجيب اليهم حفظه (٤) · وأخذ هذا يتم عن طريق فئة من المربين أطلق عليهم اسم (القراء) حيث أن محور عملهم كان هو « اقراء » المسلمين للقرآن ·

وكتب أهل المدينة الى النبى صلى الله عليه وسلم بعد العقبة الأولى أن « ابعث الينا رجلا يفقهنا فى الدين ويقرئنا القرآن » فبعث اليهم بمصعب بن عمير الذى كان يأتى المدنيين فى دورهم وقبائلهم فيدعوهم الى الاسلام ، ويقرأ القرآن فيسلم الرجل والرجلان · ويوضح الكتاب الذى كتبه النبى لعمرو بن حزم بتولية على ابن الحارث بن كعب بنجران عام ١٠ هـ ، الواجبات التى كان النبى يكلف عماله المربين القراء ابها ، ومن أهمها : تبشير الناس بالخير وأمرهم به ـ تعليم الناس القرآن وتفقههم به ـ اخبار الناس بالذى لهم والذى عليهم ـ استئلاف الناس حتى يفقهوا فى الدين ـ تعليم الناس معالم الحج وسننه وفريضته ـ تعليم الناس الوضوء والصلاة (٥) ·

وكانت مصر أولى من المناطق التى أرسل اليه هذا النوع الجديد من المربين القراء ·

هذا هو المربى العربى الاسلامى فى ذلك الوقت ، شخص ، مخلص للدين الجديد ، متحمس له ، ولذا عهد اليه النبى عليه السلام بدعوة الناس ويغيتهم (معاذ بن جبل ـ أبى بن كعب ـ زيد بن ثابت) ، أسند اليه قيادتهم روحيا فى الصلاة وزمنيا فى الحكم ، فهو داعية ومعلم ، أو امام وحاكم · فاذا اضفنا الى ذلك انه كا نيقضى بين الناس وبغيتهم (معاذ بن جبل ـ أبى بن كعب ـ زيد بن ثابت) ، تبين لنا انه كان يقوم فى المجتمع الناشىء بدور قيادى يتولى فيه

توجيه الناس وتعديل سلوكهم وصياغة تفكيرهم وتشكيل قيمهم وفقا لتعاليم الدين الجديد (٦) ٠

ومن هنا عنى العرب بتلقى العلم من المدرسين عناية ملحوظة ، وكرهوا كراهة شديدة أن يتلقى الطالب العلم من الكتب وحدها ، وكان بعضهم يقول : (من أعظم البلية ، تشييخ الصحيفة) ، أى أن يتعلم الناس من الصحف ، وورد فى أحد الكتب العربية : « من لا شيخ له فلا دين له ، ومن لم يكن له أستاذ ، فامامه الشيطان » ، وروى عن مصعب بن الزبير أنه قال : ان الناس يتحدثون بأحسن ما يحفظون ويحفظون أحسن ما يكتبون ، ويكتبون أحسن ما يسمعون ، فاذا أخذت الادب ، فخذه من أفواه الرجال ، فانك لا تسمع الامختارا ولؤلؤا منثورا ٠ وروى عن الامام الشافعي قوله : من تفقه من بطون الكتب ، ضيع الاحكام ٠ وفى رسائل اخوان الصفاء ، انه ليس فى وسع كل انسان معرفة العلوم فى أول مرتباته ، ومن أجل هذا يحتاج كل انسان الى معلم أو مؤدب أو استاذ فى تعلمه وتخلقه وأقاويله واعتقاده وأعماله وصنائعه (٧) ٠

فاذا كان الامر كذلك ، فكيف نفسر ما شاع بعد ذلك من ان العرب كانوا ينظرون الى المعلم نظرة استخفاف وازدراء ؟ ألم يرو الجاحظ(٨) أن من أمثال العامة العرب : « أحمق من معلم كتاب » ، وما رواه بعض الحكماء انه قال : « لا تستتشيروا معلما ولا راعى غنم ، ولا كثير القعود مع النساء » ٠ ويروى كذلك انه سمع قول بعضهم : « الحمق فى الحاكة والمعلمين والغزالين » ؟

لعل ما يمكن أن يفسر ذلك هو دراسة حركة تدفق الثروة التى شهدت مدا خياليا باتساع رقعة الدولة الاسلامية مما أغرى بعض القوى بالاستئثار بها والاستحواذ على الكم الاكبر منها ، وهذا بدوره دفع هذه القوى الى التطلع الى السلطة السياسية والعسكرية لتمكن لنفسها مما تريد ٠ ثم كان ما كان من توجه هذه الحركة للثروة الى الاستقطاب وهو نفس الامر الذى حذر الاسلام منه وشدد النكير عليه فكان من الطبيعى أن يخلف ذلك جموعا غير قليلة من الفقـراء ٠

فى هذا المناخ حدث شىء مماثل بالنسبة للمعلمين ، فقد برزت على السطح فئة خاصة تختص وحدها بتعليم ابنـاء الامـراء والخلفـاء والسلاطين وكبار رجـال الدولة ، وأصحاب هذه الفئة عاشوا فى (بحبوحة) واضحة ومركز اجتماعى مرموق ، وفى نفس الوقت شهدت المجتمعات العربيـة الاسـلامية جموعا ضخمـة من فئـة (معلمى الكتاتيب) ، فقد كانت الكثرة الغالبة من الناس تطلب تعلم القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم ، وهذا هو ما كانت تؤديه الكتاتيب التى انتشرت فى مختلف الارجاء • وكان معلمها من مستوى اجتماعى ضعيف للغاية لا يحظى بمرتب ولا عطايا الا ما كان يتصدقون به عليه أهل التلاميذ وهو بطبيعته يكاد يسد الرمق •

ومن المتوقع أن يؤدى هذا المستوى المتدنى اقتصاديا واجتماعيا ، فضلا عن ضآلة حصيلته الثقافية ، اذ لم يكن يعلم الا القرآن حفظا دون فهم أو وعى فى أغلب الأحوال •• نقول ، كان من المتوقـع أن (يفرخ) هذا سلسلة من السلوكيات غير المشرفة التى تقلل من قيمته ووصفه ومركزه بين الناس •

ولأن هذه الفئة كانت اكثر انتشارا •• فى القرى والنجوع والعزب والكفور والبوادى ، فقـد كانت هذه هى (الصورة) أو كان هذا هو (النموذج) الذى رآه الناس واحتكوا به ، فكان ما كان من تردى التقدير وضعف الاحترام •

وكان لابد أن تفعل (التغذية الراجعة) فعلها ، فهذا الوضع كان بدوره لا يجعل احدا يقبل على المهنة الا هؤلاء الذين سدت أمامهم أبواب المهن الأخرى ، فيعمل هؤلاء فى ظل شعور بالدونية والاحبـاط وهكـذا ••

صور بائسة :

سنضع أمامنا ثلاث صور أدبية تصور لنا كيف أن المعلم قد أصبح من (البؤساء) ولا يتصور القارىء أن هذه الصور ما دامت (أدبية) ، فهي محض خيال ، وانما هي « حقيقة » واقعة تدعمها وثائق التاريخ وحقـائقه !

١ ــ ففى قصر الشوق لنجيب محفوظ ، يفزع الاب (السيد أحمد عبد الجواد) عندما يسمع من ابنه انه يريد أن يلتحق بمدرسـة المعلمين العليا التى كانت قائمة فى أوائل العشرينات ويقول لابنـه : « أتدرى شيئا عن مهنة المعلم ؟ أم أن علمك بها لا يعدو علمك بمدرستها هى مهنة تعيسة لا تحوز احترام أحد من الناس • هى مهنة تختلط فيها الافندى بالمجاور ، خالية من كل معانى العظمة والجلال ، ولقد عرفت أناسا من الاعيان والموظفين المحترمين يأبون ــ الاباء كله ــ أن يزوجوا بناتهم من معلم مهما تكن مكانته »(٩) •

ويقارن الأب بين ابن جار له يتعلم فى الحقـوق التى يسميهـا « المدارس المحترمة » وبين ابنه الذى يريد الالتحاق بالمعلمين التى يسميها « بالمدارس الحقيرة » ••

ولمـا حاول الابن أن يبرز ميزات يود الحصول عليها من المدرسـة فى المعلمين بقوله انها تدرس علوما جليلة كتاريخ الانسان الحـافل بالعظـات وكاللغة الانجليزية ، اذا بالاب يقول :

ــ « العلم فى ذاته لا شيء ، والعبرة بالنتيجة • القانون يفضى بك الى وظيفة القضاء أما التاريخ والعظات ، فمؤداها أن تكون معلمـا بائسا » •

وعندما يقول الابن أن هذه العلوم تحوز أكبر التقـدير فى الامم الراقية ، وان الاوربيين يقدسونها ، ويقيمون التماثيل للنابغين فيهـا ، يرد الاب قائلا :

ـ « أريد أن اطمئن على مستقبلك • أريد لك وظيفة محترمة • الذى يهمني حقا انه أراك موظفا مهابا لا مدرسا بائسا وان اقاموا له تمثالا كابراهيم باشا •• يا سبحان الله ، عشـنا وشفنا العجب • مالنا واوربا ؟ أنت تعيش فى هـذا البلد ، فهـل يقيم التماثيـل للمعلمين ؟ • دلني على تمثال واحد لمعلم » ؟؟ !

٢ ـ أما طه حسين ، فقد كتب مقالا طويلا صور فى معظمه حالة (زوجة المعلم) وما تعيش فيه من بؤس وكيف أن زوجها لا يفرغ لها ولا لأولادها ، ثم يعقب على هذا قائلا (١٠) :

« فالمعلم فى مصر مرهق ينفق نهاره عاملا فى التعليم ومراقبـة التلاميذ وما شاء الله من هذه الواجبات التي تثقله بها الوزارة وبغـير حساب ، وينفق صفوة ليله عاملا فى اصلاح الكراسات واعداد الدروس ولا يمنح أهله وبنيه من نفسه الاحبابة لا تغنى عنهم ولا عنه شيئا ، بل قل انه يمنح نفسه من نفسه الا صبابة لا خطر لها ، فهو لا ينعم بالحياة فى النهار ولا ينعم بالحيـاة فى الليل ، لا يفرغ لنفسـه ولا لأهله ، ولا يجد للقراءة وقتا يفرغ اليه من نفسه هذه اليائسـة المثقلة • هو مريض بالتعليم وملحقات التعليم ••• المعلم مرهق مكدود لا يسـتطيع أن ينشط للتعليم لانه متعب ولا أن ينشط تلاميذه للعلم لأن فاقـد الشيء لا يعطيه ، فهو نائم يعلم نياما ، ومريض يداوى مرضى • والمعلم بعد ذلك مملق تعثر عليه فى الرزق لا يجد حاجة العيال وحاجة نفسه الا بعـد المشقة والجهـد • وهو أضعف من أن يحتمل المشقة وأضعف فى أن يبذل الجهد ••• » •

٣ ـ وفى (قصة نفس) للدكتور زكى نجيب محمود ، نجد مدرسا سماه الكاتب (الأحدب) عين فى احد الاقاليم ، ولم يكن يكثر الذهاب

الى المقهى عند تعيينه . وكان فى البلدة شبه نادٍ يرتاده الموظفون عادة ، فقصد اليه وحده ساعة العصر من يوم قارص البرودة ، وأراد أن يأوى الى ركن دفىء ، ففتح بابا مغلقا ليجد نفسه فى حجرة خالية الا من قطع الاثاث التى تبدو للرائى على الفور انها أعدت لفئة ممتـــازة من المرتادين ، ولم يتعب نفسه فى التأويل والتفسير ، فحسبه أن وجـد غرفة نظيفة تحقق له الهدوء والخلوة ، وما هو الا أن جاءه المتـــاول (الجرسون) ـ وكان يونانيا ـ وشىء من الفزع على وجهه ، ففاجاه الأحدب بطلب فنجان من القهوة ، ثم يورد هذا الحوار :

ـ هل تسمح من فضلك بالذهاب الى الناحية الثانية ؟

ـ اية ناحية ثانية ؟

ـ هناك مع الناس فى القهوة .

ـ وما هذه الغرفة ان لم تكن جزءا من القهوة ؟

ـ هذه غرفة الحكومة .

ـ غرفة الحكومة ؟ ماذا تعنى ؟

ـ أعنى البك المـأمور والبك القاضى والبك الدكتور .

ـ وما رأيك فى البك المدرس اذا أراد الجلوس هنا ؟

ـ ممنـوع .

ـ اذهب وهات فنجانا من القهوة سكره قليل .

.. وذهب المناول وعاد بصاحب المقهى محاولا اقناعه هو الآخر دون جدوى . ولمـا جاء المـأمور ، ورأى مدرسا فى هذه الغرفة ، تساءل باستنكار شديد :

ـ ما هذا ؟ أيباح للجمهور استخدام غرفتنا ؟

ـ يا سعادة البك المـأمور ، اتعبنا أنفسنا معه فلم يخرج .

وغضب البك المـأمور واختارت (شلته) مكانا آخر يتسامرون فيه ويسهرون بحيث لا تدنسه قدم مثل هذا المعلم (١١) ٠

واذا كان ما سبق أن ذكرناه عن الظروف الموضوعية العامة التي تعرضت لها بلاد المنطقة في القرون السابقة قد رسب قيما واتجاهات سلبية تجاه المعلمين ، الا انها ظروف ذهبت وولت منذ زمن ، ولا تكفي وحدها لاستمرار وظهور مثل هذه الصور البائسة الكريهة ، ولابد من البحث في الظروف الأخرى التي استجدت بظهور الاستعمار الغربي ٠

فلكي يضمن الاحتلال الانجليزي استمرارا في الوجود والسيطرة ، كان من الطبيعي أن يبذل أساطينه جهودا كبيرة لتربية نوعية من الشباب تألف الخنوع والاستكانة ، و تتعـود على اتبـاع أسـاليب التملق والزلفى والنفاق،وتنتهج في حياتها نهج الضعفاء المستذلين الذين تشيع في جنباتهم روح اليأس والخوف وتسـيطر عليهم مشـاعر الاعجاب الخرافي بالمستعمرين الذي يجعلهم لا يتصورون امكان الوصول الى مستواه فضلا عن التغلب عليه وقهره ٠ ولكي ينجح في ذلك ، لجأ الى تربية نوع من المعلمين يقوم بالمهمة خير قيام (١٢) ٠

فقد كانت سلطة المستشار الانجليزي (دنلوب) في وزارة المعـارف قد توطدت الى مدى بعيد وأصبح الآمر الناهي ، فبسط نفوذه على الموظفين وأصبحوا لا يعرفون لأحد سلطانا غير سلطانه ، وصـــار يعاملهم بمنتهى الشدة والقسوة ، وأصبح النظار في المدارس والمفتشون يرهبونه كل الرهبة لأنه اذا رضى عن أحدهم دفعه الى أعلى عليين ، وان غضب على أحدهم حل به الذل والهوان ٠ ولم يكن يسمح لأحـد منهم أن يناقشه في أمر من الامور مهما كان خاطئا أو مخالفا للقانون أو ضارا بالمصلحة العامة ولكن على كل منهم أن يؤمر فيسمع ويطيع من غير أن يبدى أى اعتراض ٠ وكان اذا تنازل وزار احدى المدارس ، أحدث بها الرعب والحيرة والاضطراب فقد كان كل همه موجها الى نظـام سـير

التلاميذ ، والى نظام وضع الأدوات فى المكتب أو على الجدران ، والى نظافة الأماكن لا نظافة التلاميذ أنفسهم ، فاذا تصادف أن وجد مصورا معلقا غير منتظم أو وجد عند موضع قدم تلميذ شيئا من آثار التراب أو وجد زجاج النوافذ مشوبا بشىء من التراب ، أو وجد كتابا وفرجارا فى غير مكانه ، حلت النكبة النكباء والمصيبة السوداء بناظر المدرسة وموظفيها لانه كان لا يعبأ أن يتكلم مع الناظر بمنتهى القسوة ، وكان لا يستنكف أحيانا من استعمال ألفاظ غير لائقة ، فان قبل ذلك ، ورضخ له ، فقد مرت العاصفة ، والا حلت به البلوى وأصابه الخسف والعسف والجـور وحلت به عظـائم الأمور ·

وبهذه الطريقة أوجد بين جدران المدارس نظـاما عسـكريا جافا شديدا ، اذ أصبح خير نظار المدارس ، ذلك الذى كان يقلده فى كبريائه وشدته ، فاجتهد كل ناظر أن يقسو القسوة كلها على المعلمين ، وحاول المعلم بدوره أن يعامل تلاميذه بمنتهى الشدة والجفاء ، وأن يبتعد عنهم ويتميز عليهم ما أمكنه الكبرياء ، حتى أصبحت العلاقة بين المعلم وتلميذه علاقة عداوة وشحناء لا عطف فيها ولا هوادة ، كل يتربص بصاحبه الدوائر ويحاول ايذاءه بمختلف الوسائل (١٣) ·

وكان من الطبيعى أن يبعث هذا الاسى والحزن فى قلوب المعلمين ، وقد عبر عن هذا الشعور ، أحد الشعراء العرب ، فقال على لسـان المعلم :

أفيجزى البانون بالهـدم قهرا	أفمـن راح يبعث الميت يقبـر
رب من كان من عصاى مروعـا	بات ينهى على عصاى ويأمر (١٤)

العزوف عن مهنة التعليم :

عندما لا تستأثر مهنة باهتمام الناس وتقديرهم واقبالهم ، تكون النتيجة ألا تقبل عليها العناصر الجادة المخلصة الصالحة والذى يحدث الآن فى بعض الدول العربية وفى بعض الدول النامية ، أن مهنة التعليم

لا تجتذب أفضل العناصر فعلا ، وهى فى تقهقر مستمر بالنسبة لكثير من المهن الأخرى التى قفزت الى الطليعة وسبقت مهنة التعليم • ولقد صار من العسير اجتذاب العناصر الطموحة من ذى الاستعدادات والقدرات الممتازة لهذه المهنة • والمتفائلون يرجون أن تكون هذه الظروف ظروفا مؤقتة ، وأن ينطلق اقتصاد هذه الدول بشكل يساعدها على انصاف المعلمين وعلى تمكين مهنة التعليم من أن تأخذ مكانتها مع سائر المهن المساوية • وقد سبقتنا الدول المتقدمة فى العمل على اجتذاب أفضل العناصر للمهنة بعد أن عانت مهنة التعليم فيها الكثير ، وان كنا لا نغالى اذا قلنا أن المعلمين فى كثير من دول العالم ما زالوا يعانون بصفة خاصة من الظروف المادية (١٥) •

ففى الولايات المتحدة الأمريكية يضطر كثير من المعلمين بسبب سوء المعاملة المادية ، الى احتراف عمل جانبى آخر ، وخاصة اذا كانوا يعولون أسرا كثير من المدرسين هناك يشتغلون فى أعمال التأمين وغيرها ، وكثيرا ما تذكرهم أسرهم بأن حالتهم ربما تكون أيسر وأحسن لو أنهم تركوا التعليم الى عمل آخر • والمعلم نفسه فى الولايات المتحدة يعتبر من أسباب زهد الشباب فى الاقبال على هذه المهنة ، فالطريقة التى يتحدث بها بعض المعلمين عن التعليم كمهنة طريقة تتجه الى صرف العناصر الصالحة لها من الشباب عن اختيارها • فهؤلاء المعلمون يتحدثون فى داخل الصف وخارجه عما يعانونه من انحطاط المرتبات ، ومن الآباء المشكلين ومن العمل المضنى ، ومن التعب الذى يقاسونه فى تعليم الاغبياء • انهم يعبرون عن ضجرهم من الاجتماعات التى تعقد للمعلمين ، ومن المؤتمرات التربوية التى يحضرونها • وهم يتحدثون عن متاعب حفظ النظام فى القاعات والملاعب ، ويشكون من نقص المعدات والاستعدادات (١٦) •

وفى بريطانيا نجد شعورا بعدم الرضا يسود جبهات المعلمين فيما يتصل بوضعهم الاقتصادى والاجتماعى ، ففيما يتصل بالوضع الاجتماعى ، يحس المدرسون فى بريطانيا بأن مركزهم الاجتماعى

متواضع ، بل تكاد بعض القطاعات الاجتماعية تنظر الى أن احتراف التعليم وصمة للشخص المثقف • وتزداد هذه النظرة بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية • ولعل السبب في ذلك أن ما يعمله المعلمون في هذه المرحلة ليس أعلى من مستوى الآباء ، بل ليس شيئا يجهله الآباء في العادة هناك • ثم أن آباء الأطفال في المرحلة الابتدائية يحبون أن يطمئنوا الى مدى اندماج أطفالهم في هذه الحياة الجديدة ، والى مدى نجاحهم في العمل المدرسي • من هنا كان تدخل الاباء في الحياة المدرسية وفيما تعلمه المدرسة الابتدائية كبيرا ، ويصل الامر الى حد أن بعض الآباء لا يحاولون التزام اللباقة في تقديم مقترحاتهم (١٧) •

وفي دراسة ضخمة على آلاف من الشباب العربي أجرتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حدثت النتائج التالية (١٨) :

١ ـ أبدى حوالى ٧٠٪ من أفراد العينة عدم تفكيرهم في الالتحاق بمعهد أو كلية ليصبح مدرسا مقابل ٣٠٪ اجابوا بنعم •

٢ ـ وبمقارنة الذكور بالاناث ، تبين أن ٨١٪ من الذكور أجابوا بعدم التفكير في الالتحاق مقابل ١٩٪ أجابوا بالايجاب • ومن بين الاناث بلغت نسبة الاستجابات بنعم حوالي ٤٢٪ مقابل ٥٨٪ من الاستجابات بالنفى •

٣ ـ بلغت نسبة الذين أجابوا بنعم من فئة العمر التى تقل عن ثمانية عشرة سنة ٢٨٪ مقابل نسبة ٧٢٪ أجابوا بعدم التفكير في الالتحاق بمعهد أو كلية ليصبحوا مدرسين • ومن فئة العمر التى تبلغ ثمانية عشر سنة فأكثر جاءت نسبة الاستجابات بنعم حوالى ٣١٪ مقابل ٦٩٪ أجابوا بالنفى •

٤ ـ وبالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية ، فقد بلغت نسبة الذين اجابوا بنعم ممن طلاب وطالبات المرحلة الدراسية المتوسطة ٣١٪ ، مقابل ٦٩٪ أجابوا بالنفى ، ومن بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بلغت نسبة الاستجابات بنعم ٢٧٪ مقابل ٧٣٪ أجابوا بالنفى •

وقد توزعت الإستجابات حسب التخصص العلمي الى نسبة ٨٤٪ تقريبا أجابوا بالنفى مقابل ١٦٪ تقريبا أجابوا بالايجاب وحسب التخصص الأدبى بلغت نسبة الاستجابات بنعم ٤٠٪ مقابل نسبة ٦٠٪ من الاستجابات بالنفى ٠

٥ ـ وبالنسبة للمستوى الدراسى فقد بلغت نسبة الاستجابات بنعم بين المتفوقين فى دراستهم ٣١٪ مقابل ٦٩٪ تقريبا من الاستجابات بالنفى ٠ ومن بين المتوسطين فى دراستهم جاءت الاستجابات بنعم حوالى ٢٩٪ مقابل ٧١٪ من الاستجابات جاءت بالنفى ٠

٦ ـ أما الاسباب التى تتعلق بعدم الرغبة فى التدريس ، فقد جاء ترتيبها على النحو التالى (١٩) :

عدم حب المهنة ـ عدم تناسبها مع استعدادات الشخص ـ قلة الدخل ـ صعوبة المهنة ـ قلة فرص الترقية ـ قلة الحوافز ـ عدم احترام المجتمع للمهنة ـ تأثير الآخرين فى الابتعاد عن المهنة ٠

وقد أجريت دراسة شبيهة الى حد ما ولكن على عينة صغيرة من طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة وعدد من المدرسين العاملين فعلا غير التربويين فى المنيا بمصر وكذلك عدد من المدرسين العاملين التربويين ، ومن نتائج هذه الدراسة يمكن الاشارة الى ما يأتى (٢٠) :

ـ اتضح أن الاتجاه الى مهنة التدريس بين المدرسين سواء التربويين أو غير التربويين أقوى منه بين طلاب كلية التربية ٠ وقد فسر هذا على أن عامل الخبرة (أى العمل بالتدريس) يمكن أن يكون عاملا مؤثرا هاما فى الاقبال على هذه المهنة وذلك لأن المدرس خلال سنوات عمله بالتدريس يواجه مشكلات متعددة ويحاول التغلب عليها من حيث المادة العلمية وعلاقاته بتلاميذه ورؤسائه وزملائه وأولياء الأمور ثم المجتمع عموما ٠ ويؤدى تغلبه على هذه المشكلات الى تكيفه

فى عمله مما قد يؤدى الى ايجاد اتجاه ايجابى نحو المهنة . وهذا بعكس الطالب الذى يعد بالكلية والذى لا تتعدى خبرته بالتدريس ، ساعات التربية العملية المتفرقة والتى لا تكفى لتكيفه مع الجو الجديد مما قد يؤثر على اتجاهه نحو المهنة .

اتضح وجود فرق فى الاتجاه نحو مهنة الاتدريس بين المدرسين التربويين والمدرسين غير التربويين فى صالح المدرسين التربويين حيث ظهر أن اتجاههم أكثر ايجابية من اتجاه غير التربويين . وبما أن العينين كانتا متوازيتين من حيث السن والتخصص والخبرة ، فان وجه الاختلاف انما يرجع الى الاعداد التربوى قبل الخدمة .

– وعند دراسة متغير زيادة سنوات الخبرة وأثره على الاتجاه نحو المهنة ، اتضح أن الرضا عن المهنة يزداد طرديا بازدياد عدد سنوات الخبرة ، كما أن ازدياد عدد سنوات الخبرة يزيد من ارتباط المدرسين بالمهنة . والحقيقة أن ازدياد عدد سنوات الخبرة قد يجعل المدرس قادرا على كشف ما يمكن أن تسميه (بأسرار المهنة) أى يصبح قادرا على التكيف علميا واجتماعيا واداريا وماديا وهذا بالطبع يزيد من ارتباطه بالمهنة (٢١) .

وفى دراسة ألقت الضوء على هذه القضية أكدت « ان كثيرا من خريجى التعليم الثانوى والذين يتلحقون بكليات التربية ، لا يلتحقون بها الا مضطرين بسبب حصولهم على مجاميع دنيا لا تؤهلهم للالتحاق بالكليات التى يرغبون فيها ، ومن ثم ، فان التحاق الأغلبية العظمى منهم بكليات التربية ليس صادرا عن رغبة صادقة فى ممارسة مهنة التعليم »(٢٢) .

وفى دراسة أخرى أجريت لاستطلاع رأى الطالبات فى كلية البنات بجامعة عين شمس والقسم التربوى أو مدى رغبتهن فى العمل بمهنة التعليم تبين من نتيجة الاستبيان الذى طبق عليهن « وجود أغلبية

عظمى من الطالبات تعوزهن الرغبة الصادقة فى مزاولة المهنة ٠٠ وبدا واضحا من نتيجة الاستبيان انهن اضطرون للالتحاق بهذه الكلية اضطرارا »(٢٣) ٠

سباق الحواجز :

وحياة المعلم تكاد أن تكون سباقا عبر عدد لا حصوله من العوائق والعقبات التى تتمثل فى أوضاع اقتصادية واجتماعية متدنية بحيث تحيل واقعة الى ما يشبه سباق الحواجز ان صح هذا التعبير ، ولعل أخطر تلك الحواجز هي المرتبات :

وتعتبر « الرواتب » أحد العوامل الهامة التى تعمل على الاقلال من مكانة المعلم فى المجتمع ٠ والواقع أن مرتبات المعلمين ـ بمقارنتها بأجور أصحاب المهن الأخرى ـ تشكل أحد العوامل الهامة فى عدم الاقبال على مهنة التدريس ، وبالتالى فهى من عوامل نقص أعداد المعلمين الذين يلتحقون بهذه المهنة حيث نجد فى حالات كثيرة ، المهن الأخرى تستقطب أفضل عناصر القوى العاملة بسبب ارتفاع أجورها ، وانخفاض أجور أو رواتب المعلمين ، مع الأخذ فى الاعتبار ما يبذله المعلم من جهد وفكر ووقت ومتابعة لاتجاهات التطور فى التربية وغير ذلك يتطلب منه الكثير ، بينما لا تتطلب ذلك ، المهن الأخرى التى تزيد رواتبها عن رواتب مهنة التعليم (٢٤) ٠

ولا شك أن مواجهة هذه القضية أمر جد عسير ، ذلك أن قضية مرتبات المعلمين ذات حدين ويصعب حلها ، ففى دراسة فى هذا المجال جاء بها بشأن رفع مستوى المعلمين المادى انه « اذا كان الارتفاع الحقيقى بمهنة التعليم عن طريق الارتفاع بمستوى الاعداد لكل جماهير المعلمين صعب ، لأنه يتطلب نوعية جيدة من أصحاب القدرات والميول وبأعداد كافية تستوعب الآلاف المؤلفة من تلاميذ المدارس

وحتى مع الافتراض بامكانية توفير عدد معقول من أهل الكفاية ، فان امكانية توفير الأموال اللازمة لتأهيل هذه الاعداد وتخريجها ، ثم لدفع مرتباتهم وأجورهم والتى تبتلع حاليا ما يقرب من ٩٠٪ من النفقات الجارية المخصصة للتعليم الابتدائي ، لهو أمر بالغ الصعوبة • وهذا ما يجعل مهنة التعليم فى معظم بلاد العالم من أقل المهن رواتب أو أجورا ، ويضع الحكومات أمام استحالة مادية لتحسين أوضاع المعلمين بشكل متكافىء يجعلهم فى درجة متساوية مع أصحاب المهن المتماثلة » •

واذا كان صحيحا أن كثرة أعداد المعلمين والذين قد يمثلون ثلث أو نصف الموظفين والمهنيين فى الدولة – تقف حجر عثرة فى سبيل مساواتهم بغيرهم ، فان هناك عوامل أخرى تدعم من سياسة تجميد الوضع المالي للمعلمين : منها ان انتاجية المعلمين غير محسوسة لأنها لا تتصل بالمادة ، ولكن بأفراد قد لا يظهر فيهم أثر النمو أو التعليم إلا بعد فترة قد تطول أو قد تقصر – وحتى النمو – أو الاثر التعليمى لا يعزى كله الى المدرسين وانما يشترك فيه كثيرون غيرهم منهم المتعلمون انفسهم • بل ان كثيرين من الناس يعتقدون اليوم فى تدهور الفاعلية التعليمية وهبوط مستوى التعليم عما كان عليه من قبل • وبالاضافة الى ذلك فان معيار سنوات الدراسة اللازمة للاعداد المهنى ليس فى صالح المدرسين اذا قارناهم بالاطباء والمهندسين ولا سيما فيما يتصل بمدرس التعليم الابتدائى (٢٥) •

والحق انه قد صدر القرار الوزارى رقم ٧٠ بتاريخ ١٩٨١/٦/٢٠ بشأن التعيين فى الوظائف حتى مستوى وكيل مدرسة ثانوية فى العام ١٩٨٢/٨١ ، وبمقتضى هذا القرار تم تعيين نحو مائة ألف فى الوظائف الأعلى فى مختلف مراحل التعليم العام والفنى ودور المعلمين والمعلمات ، بالاضافة الى نحو عشرين ألفا من العاملين بالجهاز الادارى والكتابى بالمدارس وبالادارات والمديريات التعليمية وبديوان عام الوزارة •

وقد استهدف هذا القرار تحريك المدرسين والمدرسين الاوائل فى جميع مراحل التعليم والوظائف المناظرة الفنية والادارية والمكتبية الى الوظائف الأعلى مع بقائهم فى مواقعهم متى استوفوا شروط التعيين المقررة دون التقيد بوجود مواقع خالية ، وأن يعطى وكيل المدرسة حصصا بنصاب المدرس الأول المشرف • وقد حتمت الظروف التالية ضرورة صدور مثل هذا القرار (٢٦) :

ـ أن التعيين فى الوظائف الأعلى تحكمه أصلا ظروف العرض والطلب فى حدود المعدلات والخلوات القائمة فعلا ، بمقادير لا تتناسب ومستحقى التعيين واعدادهم الكبيرة •

ـ التزام المديريات التعليمية بالخط الافقى الذى تحدده الوزارة سنويا عند التعيين فى كل مستوى وظيفى نتج عنه ، وعلى مدى السنوات السابقة على القرار التى كان الالتزام فيها بذلك الخط الافقى ـ أن اختل الميزان بين محافظة وأخرى بسبب ارتباط التعيين بالاماكن المتاحة ، فاختلفت الحدود الفعلية لسنوات الاشتغال بالتعليم ، ومدة الوظيفة الاخيرة بين مختلف المحافظات ، وبدت محافظات كثيرة وقد تخلف العاملون فيها وظيفيا عن زملائهم من نفس دفعات التخرج فى المحافظات الاخرى •

ـ ترتيب الوظائف يربط المرتب والدرجة بالوظيفة ، الامر الذى يستدعى تحريك العاملين من مواقعهم الوظيفية الى وظائف أعلى حتى تتاح لهم الترقيات للدرجات المالية بعد أن طال بقاؤهم فى درجاتهم منذ تطبيق قوانين الرسوب الوظيفى عام ١٩٧٥ •

وفى آخر وثيقة رسمية لوزارة التربية (صيف عام ١٩٨٥) (٢٧) ، نجد أنها شكلت لجنة تضم ممثلين عن الوزارة وعن نقابة المعلمين بالاضافة الى ممثلين للجهاز المركزى للتنظيم والادارة بهدف بحث قضايا المعلمين وتحسين أوضاعهم الوظيفية والمالية وتصحيح الهرم الوظيفى لهم •

وتقول الوثيقة أن اللجنة قد انتهت من « حل كثير من القضايا المرتبطة بالتسكين والتوصيف وظهرت فعلا حركات الترقية بعد أن كانت قد توقفت منذ سنة ١٩٧٧ » !! وهناك تبدو نغمة التفاؤل المبالغة ، بل والتناقض ، فالحركة التى تقول فيها الوثيقة أنها توقفت سنة ١٩٧٧ ، أوردنا وثيقة سابقة عن حدوثها سنة ١٩٨١ !!

كذلك أوردت الوثيقة الجديدة أن من الاجراءات التى اتخذت :

- أعطيت مديريات التربية والتعليم الاولوية المطلقة فى التمويل بالاعتمادات اللازمة للدرجات المالية الجديدة والتى بلغت تكلفتها ٥٠ خمسين مليونا من الجنيهات .

- أصبحت الوظائف العليا (الممتازة - العالية - مدير عام) ٤٧٦ درجة مالية بعد أن كانت ١٣٨ أى بزيادات قدرها ٣٣٨ درجة مالية .

- رفع درجات مديرى مدارس الثانوى العام التى يزيد عدد فصولها عن ٤٠ فصلا والثانوى الفنى نظام الخمس سنوات ودور المعلمين والمعلمات ، وكذلك المدارس الثانوية الفنية التى يزيد عدد فصولها عن ٦٠ فصلا ، الى درجة مدير عام .

- قرار بصرف الحوافز لجميع فئات العاملين بمديريات التربية والتعليم .

- تدبير مبلغ ٥٠ مليونا من الجنيهات لهيئات التدريس مقابل الاشراف على الانشطة التربوية ابتداء من ١٩٨٥/٧/١ .

- رفع أجور الحصص الاضافية ابتداء من ١٩٨٥/٧/١ .

لكن المشكلة الكبرى - مرة أخرى ولضخامة أعداد المعلمين - فان كل هذا عندما يترجم لدى كل معلم على حدة يبدو ضئيلا للغاية ولا يحسن من أوضاعه الفعلية خاصة اذا أضفنا الى هذا ، ما يعانيه الاقتصاد المصرى من تضخم يخفض قيمة العملة المصرية باستمرار

فتصبح كل زيادة ـ وهى تافهة أصلا ـ فى الاجور ، تلتهمها تلك الاسعار الملتهبة الجنونية والتى تنمو بنسبة أكبر مما تنمو به الأجور !!

مشكلات .. ومشكلات :

كذلك هناك عدد آخر من المشكلات الضاغطة والتى تجعل من العمل فى التدريس عبئا ثقيلا وتستنفذ من المعلم طاقات كثيرة لا يتبقى منها لعملية التعليم نفسها الا القليل ، فمن ذلك :

ـ افتقاد الاستقرار المعيشى ، فبحكم تغلغل الخدمة التعليمية فى كافة المناطق ، نجد أن المعلمين أكثر من غيرهم ينتشرون فى مختلف الانحاء ، من النجوع والكفور والعزب والالوية والاقضية والقرى والمدن والدساكر . وبحكم فقر كثير من هذه المناطق وقلة رصيدها البشرى وعجزها عن أن تخرج من بين أبنائها عدد يكفى للقيام بمهمة التربية والتعليم فيها ، تضطر وزارة التربية والتعليم الى تعيين معلمين فى مناطق نائية عن المناطق التى استقروا فيها وتعلموا . ومن هنا ظهرت تلك المشكلة المعروفة بـ « مشكلة الاغتراب » . وهى اذا كانت ذات أثر سىء على كافة طوائف المعلمين اقتصاديا واجتماعيا ، الا انها تبرز بصورة أوضح بالنسبة لمعلمى المرحلة الاولى . أما هذه الآثار فيمكن اجمالها فيما يأتى (٢٨) :

* عدم الاستقرار النفسى للمعلمين مما يتسبب معه يأس وقلق دائم على مستقبلهم يؤثر على أعمالهم وانتاجهم .
* كثرة الاعباء المالية بالنسبة للمعلم المغترب الذى يقيم فى مقر عمله نتيجة لقيامه بتأجير مسكن مناسب وسفره على فترات متقطعة لزيارة أهله وذويه أو القيام بمسئوليات حيال أسرته البعيدة عنه .

والواقع ـ كما بينا ـ أن مرتبات المدرسين لا تسمح أو لا تتسع لكل هذه المسئوليات مما يؤثر على حالتهم النفسية ، وينعكس ذلك ايضا وبطبيعة الحال على عملهم وانتاجهم .

* يضطر المعلم المغترب الى استغلال كل انواع الاجازات المرضية والاعتيادية ، بل ويتحايل كذلك ويتلاعب للحصول على هذه الاجازة ويؤثر ذلك بطبيعة الحال على انتاجه وعلى نوع عمله ومستوى تلاميذه .

* عدم تصور المعلم المغترب اسلوب الحياة فى القرية التى يعمل بها وعدم معرفته للعادات والتقاليد الخاصة باهل القرية مما قد يتسبب عنه الكثير من المشكلات الاجتماعية التى تعترض عمل المعلم كرائد اجتماعى فى بيئته .

* كثيرا ما يمنع هذا الاغتراب ، المعلم الذى يود رفع مستواه العلمى من تحقيق هذه الغاية وخاصة اذا كان ذلك بالنسبة للدراسات العليا حيث لا تتوفر المراجع الا فى العاصمة .

لكن ـ والحق يقال ـ فان هذه المشكلة قد بدأت حدتها تخف الى حد ما وذلك نتيجة انتشار كليات التربية ومعاهد المعلمين فى مختلف المحافظات .

ـ وهناك ظروف اخرى حتمتها طبيعة العصر الذى نعيش فيه وظروف تختص بها مصر وهذا وذاك مما يزيد الاعباء ويثقل كاهل المعلمين ويرهقهم ، منها :

* فالتعليم الان آخذ فى الانتشار بتأثير الاتجاه الديمقراطى الذى يجعل منه لا مجرد حق لابد من الحصول عليه ، بل هو ايضا واجب لا بد من أن يلتزم كل مواطن القيام به . ولما كانت الامكانيات لا تتفق مع هذا التوسع الشديد ، فقد كان طبيعيا أن تتكدس الفصول بالتلاميذ مع ما يحمله هذا من أعباء متعددة تثقل كاهل المعلم من حيث مواجهته لعدد أكبر من المشكلات أو بذل مجهود أكبر لتعليم مثل هذه الأعداد ، وقصور فى الوسائل التكنولوجية التى كان يمكن لها أن تساعد على القيام بواجب التعليم .

* والثقافة البشرية تتضخم وتنمو بسرعة رهيبة بحيث يجد الانسان فى كثير من الاحيان أن الذى تعلمه منذ سنوات قليلة أصبح الان غير ذى قيمة كبيرة كما كان من قبل فيواجه بضرورة اعادة التحصيل وبضرورة بذل مزيدٌ من الجهد لمتابعة ما يجد من معلومات وهذا يتضح أكثر بالنسبة لمهنة التدريس ، لان المعلم هنا ينقل معلومات ويحللها ويشرحها ، بالاضافة الى الجوانب السلوكية الاخرى أما الموظفون الاخرون ، فيمكن لهم أن يقوموا بأعمالهم بنفس الطريقة التى درجوا عليها منذ زمن دون الحاجة الى مزيد من الاطلاع من الثقافة واذا كانت هناك ضرورة فى هذه الحالة ، فهى لا يمكن أن تتساوى مع هذا الذى يحدث بالنسبة لمهنة التدريس .

* يعتبر التعليم فى المجتمع المعاصر ، عملية استثمار مرتبط بالاقتصاد الوطنى ، وهذا لن يتأتى من معلم يشعر أنه مغبون ومجهد لأن المجتمع لا يقدر ما يبذله من جهد .

* يواجه المعلم فى مصر مسئوليات لا يواجه مثلا معلم آخر فى مناطق أخرى من العالم ، فهناك هذا النوع من المشكلات الذى يظهر فى فترات التغير الحاد فى البنى الاساسية للمجتمع ، فمن مجتمع ساده الاقطاع والرأسمالية ويحتله جنود انجليز ، الى مجتمع يحطم الاقطاع ويحجم الرأسمالية ويتحرر من الاحتلال ويسعى نحو الاشتراكية ، ثم اذا به ينتكس ليعود اليه احتلال من نوع جديد لا يتمثل فى جنود وعساكر وانما فى ديون ومشروعات وسياسات ، ومجتمع يفتح الابواب لرأس المال المستغل المحتكر .. وهذا وذلك من شأنه أن يحدث زعزعة فى بناء القيم ويشيع صورا من الانحراف والاضطراب فيجد المعلم نفسه مكلفا بالبناء فوق أرض دائمة الزلازل ممتلئة بالبراكين !

ـ واذا أردنا أن نخصص الحديث عن أوضاع معلم المرحلة الاولى حيث أنهم يمثلون القاعدة الشعبية للمعلمين ، فسوف نجد دراسة

هامة صدرت سنة ١٩٨٢ عن كلية التربية بجامعة عين شمس ، جاء فيهـا النتائج التالية :

* أظهرت النتـائج ارتفاعا نسبيا للمستوى الاقتصـادى لمعلـم البيئة الحضرية بمقارنته بمعلمى البيئات الاخرى • وقد يرجع ذلك الى انه ليس مبتدئا فى العمل بمهنة التدريس كمـا أنه أكبر سنا ، وينجب عددا أقل من الابنـاء ، ويعـول عدد أقل من الاشخاص ووسيط تعليم الزوج (أو الزوجة) هو مستوى التعليم الثانوى أو ما يعادله ممـا يعنى أن زوجة المعلم أو زوج المعلمة قد يكون من العاملين ، ويمثل راتبه جزءا من مصدر الدخل للمعلم ، وقـد وفر له هذا اقتناء بعض مستحدثات العصر •

* تتشابه الصورة العـامة الاقتصادية لمعلـم المرحلـة الاولى فى العينة الريفية الزراعية مع معلم البيئة الصناعية العمالية ، وكلاهما أدنى من معلم البيئة الحضرية •

* تكـاد تتشابه الصورة الاجتماعية الاقتصادية العـامة لمعلـم المرحلة الاولى فى البيئة الصحراوية مع معلم البيئتين الصناعية العمالية والريفية الزراعية باستثناءات قليلة لعل أهمها أن متوسـط دخلـه الشهرى أعلى من متوسط دخل معلم البيئة الريفية الزراعية وأقل من معلم البيئة الصناعية العمالية ، الا أنه أكثر رضا عن عمله وعن مستواه الاجتمـاعى ومستواه الاقتصادى مقـارنا بالمهن الاخرى بالنسبة الى معلمى البيئـات الأخرى الثلاث •

وبالطبع تختص المرأة المعلمة بعدد من المشكلات المنغصة نتيجة وجودها فى مجتمع ، اذا كان قـد تقبـل فكرة عملهـا ، الا أنه ما زال يطالبهـا بنفس الأعبـاء والمسئوليـات التى كانت مطلوبة منها وهى قعيـدة المنزل دون تواجـد حقيقى لمسئولية (المشاركة) بينها وبين الزوج ، فضلا عن بعض الظروف الخاصة (كالحمل والولادة) ، وذلك

القصور الواضح فى دور الحضانة مما يجعل المعلمة كثيرة القلق والحيرة والاضطراب والانشغال ٠

لم يعــد رســولا :

كلنـا يحفظ ذلك البيت من الشعر القـائل :

قم للمعلم وفـه التبجيـلا   كاد المعلم أن يكون رسولا ؟

لقـد كان الشاعر ذكيـا للغاية عندما لم يؤكـد أو يقطع فقـال أنه (كاد) ذلك لان مسيرة التطور الاجتماعى فى مصر قـد أدت به الى أن يصبح شيئا آخر بعيدا عن مهمة الرسل ٠

ان الصفات السابقة فى مجموعها كانت تحمـل صـورا للظـروف الموضوعية ، ولكن ليس معنى ذلك أن المعلم لا يتحمل هو أيضا عددا من المسئوليات التى قـد تضعه فى قفص الاتهـام ذلك لان الانسان ـ من وجهـة نظرنا على الاقل ـ ليس (ريشة) فى مهب الريح تفعل به ما تشاء ، وليس مجرد قطعة شمع تشكلها الظروف كيفما تكون ، وانما هو صاحب عقل وصاحب ارادة ، وبحـكم هـذا وذاك تظهـر المسئولية الشخصية وتتأكـد ٠

ـ فازاء تلك الضائقة الاقتصادية التى تكاد أن تطحن مئات كثيرة من الشعب المصرى ، لا بد لهذه الفئات من أن تبحث عن (مخـرج) تخفف به هذه الضائقة والا سحقت تحت الاقدام ، ومن أولى هـذه الفئـات ، المعلمين ٠ و (المخرج) الذى متوفر لدى المعلمين هو (الدروس الخصوصية) ٠ وساعدهم على ذلك أن العملية التعليمية نفسها داخل الفصل قد أصبحت شكلية وبدون جـدوى الى حد كبير بفعـل عوامل عديـدة ٠

واعطـاء المعلم التلاميذ دروسا خصوصية ، ليس جريمة فى حـد ذاته ، لكن الصورة التى تحولت اليهـا هذه المسألة هى التى تجعلنا نؤكـد أنهـا أصبحت جريمة اجتماعية كبرى لا ينبغى السكوت عنها ،

وقـد أفضنا الحديث عنها فى الجزء الاول من كتابنا (محنة التعليم فى مصر) ٠

ان كثيرا من المعلمين يتعمد الان أن يقول ما يجب عليه قوله شرحا وتحليـلا لدروسه داخل الفصل حتى تظل بعض الامور مبهمة غـير مفهومة ، ولا يجـد الطـالب مفرا من أن يلجـأ للمدرس لكى يفهمـه اياها فى (درس خاص) ٠

ان بعضا من المعلمين يسعى فى طلب المـال الى الدرجة التى تجعله يريق فيهـا ماء وجهه بالسعى الى الدروس الخصوصية ، فيطلبهـا مباشرة من التلميـذ أو ولى الأمر ٠

وعندما كانت هذه القضـية تثور فى مناقشـات بينى وبين بعض المعلمين فى الدراسات العليـا التى يتلقونها فى كليات التربية أو أثناء دورات التدريب ، كانوا يوجهون اللوم لنـا فى اثـارة هـذه القضية واعتبارها (خطرا) ، وكانت دعواهم تقـوم على أن المعلم لا ينفرد بهـا ، فالطبيب له عيادة خاصة بعد الظهر يكسب منهـا ، والمحاسب والمحامى ، لكل منهما أيضا مكتب خاص تجىء اليه الزبائن ويكسب من ورائها أموالا طائلة ٠٠ فهو عمل (مشروع) وليس نهبا أو سرقة ، فلماذا لا نوجه اللوم الى هؤلاء ونقصره على المعلمين ؟

وكان الرد عليهم أن المعلم يتقاضى (أجرا) عن عمل من المفروض أن يقـوم به فى الصباح ، فهو اذ يقصر تقصيرا شديدا فيه لكى يكـرره بأجر للتلميـذ ، يدخـل بـذلك فى عداد الافعال المحرمة اجتماعيـا وأخلاقيـا وقانونيـا ودينيـا ٠ ان بعض الاطباء قـد لا يقـوم كذلك بعمله جيدا فى المستشفى العـام ، وهذا أيضا يحمله المسئولية لكـن المعلم ينفرد بأمور أهمها أن هذا التلميذ الذى يعطيه درسا ، هو الذى سيضع له أسئلة امتحـان وهو الذى سيصحح له ، ومن ثم تصـبح هنـاك احتمالات عدة كى (يخون ضميره) ٠

والمعلم اذ يلهث بالصورة التى نراها ليل نهار تجعله لايملك من الجهد والطاقة التى يبذلها فى التعليم فى المدرسة ، الا أقل القليل ، فيتمادى فى الاهمال .. ! فكثير منهم يعطى دروسا قبل بدء اليوم المدرسى ، ويسهر طويلا كل ليلة مارا على البيوت أحيانا بالنسبة للطالبات ويشغل منزله وأهل داره الى وقت متأخر من الليل فى تجميع الطلاب بحيث ينـدر أن يتلقى الطالب درسه منفردا وانما لا بد من تجمع حتى تكثر الاجرة ويتضخم الدخل !

– ونحن لا نريد أن نعمم ، ولكنها تحدث كثيرا فى الخفاء لدى البعض – وان كان قليلا – عندما يفيد تلاميذه الذين يتلقون لديه درسا فيركز على بعض الموضوعات التى ستجىء فيها بالفعل أسئلة الامتحانات ، أو يقـوم بتسهيل مهمة (الغش) لدى البعض .

– كذلك فان بعض المعلمين يجمدون عند ذلك الذى تلقوه فى المعاهد الدراسية دون بذل الجهد لتجديد معلوماتهم وزيادتها ، فاذا ما أجبروا على الانتظام فى (دورات تدريب) مروا عليها مر الكرام دون أن يظهروا أى تأثر بها . واذا كنا نشكو من قلة الامكانيات الفنية والوسائل السمعية والبصرية فى المدارس فانا فى بعض الاحيان نرى فئات من المعلمين يعزفون عن استعمال المتوافر منها ايثارا للسلامة والعافية وركونا الى الدعة والسلبية (٣٠) .

– وهناك نفر من المعلمين قد يخضع لعوامل مذهبية أو طائفية فيشوب سلوكه تحيز واضح نحو من يشاركونه الملة أو المذهب أو العقيدة ، فهذا متدين لا يحسن معاملة اليساريين ، وهذا يسارى يسىء الظن بالمتدينين ، وهذا مسلم ينظر بغير ارتياح الى الاقباط ، وهذا قبطى لا يريد التعامل مع المسلمين ، ومثل هذه السلوكيات مهما قلت ، فهى مشينة للغاية للعمل التربوى ، وان كنا نحمد الله أن مصر أخف حالا من بلاد كثيرة . بيد أن هذا لا ينبغى أن

يجعلنا نركن الى هذا ونغفل عن صور تحدث بالفعل وتحت السطح بل وأخشى أن أقول أنها بدأت فى التزايد بعض الشىء فى السنوات الأخيرة ٠ انها ليست مشينة للعمل التربوى وحده ، ولكنها خطر اجتماعى رهيب لا بد من التيقظ له ومواجهته لا بالعنف والاعتقال ، ولكن بالكشف عن عوامل ظهوره وعوامل حدوثه والتعامل معه بذكاء وحرص شديدين ٠

والتمييز قد يكون بسبب (التخصص) كما نرى الازهريين ازاء خريجى دار العلوم أو الآداب ، وكذلك بين التخصصات العلمية الأخرى ٠٠

وقد يظهر بين أبناء بعض العائلات ، أو بسبب مكان النشأة والاقامة ٠٠٠

هذا وكثيرا ما نرى شيوع بعض أساليب النفاق والتملق عند بعض الفئات من المعلمين يمارسونها مع قياداتهم من نظار ومفتشين ومديرين ووزراء ، وهاهى الصحف والمجلات على أيام متعددة لا تكف عن السخرية بذلك السلوك المشين الذى أتاه موجه لغة عربية – مع الأسف – عند تعيين منصور حسين وزيرا للتربية ، اذ أتى بخروفين وذبحهما فى فناء الوزارة ابتهاجا بذلك ٠ ووجه النفاق الصارخ هنا أن هذا الموجه كان منذ شهور قليلة مرشحا فى انتخابات نقابة المهن التعليمية ضد منصور حسين ، ولما فشل رفع دعوى يطعن فيها بالتزوير والتزييف فى هذه الانتخابات !

وعندما يسكت الوزير عن مثل هذا السلوك ، فهذا يعنى أنه يشجع ويوافق عليه ان لم يرد المزيد منه ، وهناك شهود عيان يؤكدون أنه كان سعيدا بذلك ، معتبرا هذا مظهرا من مظاهر الانتصار ٠٠ ألم يكن طامعا فى الوزارة ثم فترة ونالها ؟ ! أما (التربية) وأما (التعليم) فهى مسألة ثانوية !!

وهنـــاك نفر من المعلمين اذا ما رأى من الاوضاع والاجراءات واذا ما سمع من الافكـــار والآراء ، ما يعتقــد أنه يجانب الصواب ، تجنب المناقشة والمعارضة والنقــد وتقاعس عن المكاشفة والمصارحة ، وان كانت مسئوليتهم بهــذا الصدد فى بعض الاحيان تكون أكثــر ممــا يمكن أن يحتمل نظرا لمــا قــد يكون سائدا من مناخ عام لا سبيل الى الجهود الفردية لتغييره •

وهنـــاك عوامل ذاتية أخرى فى وضع المعلم تلعب دورا كبيرا فى تحــديد صلته بتلاميذه ومكانته ، فأحيانا نجد المعلمة شديدة العطف على التلاميذ ، وتصل فى هذا الى درجات غير مألوفة ، فتظهر منهــا الملاطفــة والمديح والهدايا ، وتظهر فى نظراتها وحركاتها علامات الشغف الشديد ، فتشيع روح الليونة والتدليل ممــا قــد لا ينتج نتــائج طيبة • وهذه المعلمة تكون فى الغــالب غير متزوجة أو متزوجة ومحرومة من الاطفــال ، أو محرومة ممن تعبر له عن عطفها • وهذا الحــرمان العاطفى يؤدى الى السعى الى الاشباع العــاطفى بشىء من الفهــم • والمعلمة المحرومة من الزواج ، أشد من المعلمة المحرومة من الاطفــال • وأحيانا نجد للمعلم أطفالا ، ونجده يعطف عطفا شديدا على تلاميذه كمــا يعطف على أبنائه ، فالعطف اما تعويضى واما تحويلى (٢١) •

وهناك المعلمة العانس التى تقدمت بها السن ، نجدها أحيانا شديدة الصرامة شديدة الحنق فهى ناقمة على الدنيا لان ما تعانيه يبدو فى نفسيتها ، كمــا لو كان نوعا من الظلم ، وتجد المعلمة العــانس كثيرا ما تشتد على التلميذة الجميلة المدللة خفيفة الدم ، وما نسميه خفــة الروح ، تسميه قحــة وجرأة ونقصا فى التأدب •

وأحيــانا نجــد المعلم الذى نشأ نشأة معينة يريد أن يبرأ منها ، فيثور لكل ما يذكره بهــا ، فان كان المعلم فقير الاصل ، فقــد تجــده يثور على فقراء التلاميذ أو على الأقل لا يكترث بهم ونجــده يحنو على أغنيــاء التلاميذ ويلاطفهم ! •!

كذلك المعلم المصاب بالنقص الذى تتعطش نفسه الى السيطرة ، يجـد اشباعا لنفسه فى التلميذ الذى يسرف فى الطاعة والهدوء والتأدب والرغبة فى المعاونة وأداء الخـدمات ، وما الى ذلك ، بينما يجـد معلم آخر فى هذا التلميذ خمولا لا يتجاوب نفسه مع سلبيته وهدوئه ٠

ونجد المعلم القلق الملىء بالمخـاوف الذى ينشر مخاوفه على من حوله من التلاميذ ، فهناك المعلم الذى يخـاف من المرض ، ويمعن فى تخويف التلاميذ من العـدوى ومن الميكروبات(٣٢) ٠

ومن المعلمين من تجـدهم شديدى النقـد ، يبحثون عن الأخطـاء والنقائص ، ثم يجسمونها ويوبخون أصحابها عليها ويكثرون فى هذا من النصائح الخلقية ٠ واذا ما درسنا هؤلاء نجـدهم يعانون من شعور خفى بالذنب ، ونقـدهم للغير لا يخرج عن كونه نقـدا لأنفسهم يعكسونه على غيرهم ٠ وهذا الانعكاس مصدر من مصادر الراحـة النفسية ٠٠٠ وهكذا ٠٠

٠٠ ماذا يكون (التشكيل) اذن ؟

أرجو ألا يظن القارئ أنى قـد « ضحكت » عليه فى البداية ! ذلك أننى أنـا نفسى كدت أنتهى الى أن المعلمين قـد أصبحوا هم الـذين يعذبون الاخرين نتيجـة لعـديد من صور التردى فى سـلوك الكثير الان ، ويكفى أن يستقرىء القـارىء معى « أمثلة » لحوادث امتلأت بهـا صفحات الحوادث فى جرائدنا اليومية طوال فترة بسيطة للغاية ، أبطـالهـا مدرسون ومسئولون عن التعليم :

نشرت جريدة الأهرام فى ١٩٨٥/٧/١٢ أن مبـاحث مكـافحة أول متلبسين بتقاضى ١٠٠ جنيه رشوة من ولى أمر تلميد مقـابل أول متلبسين بتقـاطى ١٠٠ جنيه رشوة من ولى أمر تلميـذ مقـابل انجـاح نجله فى ملحق امتحـان الدراسة الاعدادية وذلك بعـد رفض

والد التلميذ مبدأ الرشوة انطلاقا من حفاظه على القيم التى يريد أن يغرسها فى نجله وهو صغير وحتى لا يشب مستخدما تلك الاساليب المنحرفة ٠

فالأب فى قدرته أن يدفع المبلغ حتى ينجح ابنه ٠٠ لكنه يضحى بذلك فى سبيل مبدأ أو حفاظا على قيم ٠٠ ومن المرتشى وفاسد الضمير هنا ؟ مسئولو العمل التربوى بالمدرسة ، لم تجىء المبادىء على يد هؤلاء ، بل جاء اغتيالها ، و جاءت المبادىء نقيه على يد ولى أمر !

كذلك جاء فى جريدة الأهرام فى ١٩٨٥/٨/٢٨ أن مدير نيابة قصر النيل قد تلقى بلاغا من صاحب مدرسة لاسلكى بالزيتون يتضمن بأن مديرى التعليم الفنى والمناهج المطورة بوزارة التربية والتعليم طلبا منه مبلغ ٣٠٠ جنيه على سبيل الرشوة ثم عادا وطلبا ألف جنيه بدلا من المبلغ المتفق عليه مقابل الموافقة على المناهج المطورة المقدمة منه واعتمادها وعرضها على اللجان المختصة لاعتمادها أيضا !!

وفى يوم واحد ، هو ١٩٨٥/٩/٧ ، تنشر أخبار اليوم حدثين :

* أحدهما يقول : تزوجت مدرسة رياضيات بمعهد المعلمات من ناظر مدرسة اعدادية باحدى المحافظات وهى على ذمة زوج آخر ٠٠٠ تم اكتشاف ذلك مصادفة عندما عثر شقيق المدرسة على رسائل غرامية متبادلة بين ناظر المدرسة وشقيقته ، فأبلغ مديرية التربية والتعليم التى أحالت الشكوى للشئون القانونية لاجراء التحقيق الادارى ، وتم ايقاف المدرسة المتهمة عن التدريس وابعاد الناظر عن أعمال النظارة واحالتهما الى النيابة ٠

* الخبر الثانى يقول أنه تم القبض على تاجر سيارات يتزعم عصابة لبيع السيارات المسروقة بمدينة كفر الشيخ وأنه يستعين

بطالب فاشل بالاسكندرية وخردواتى لسرقة السيارات الكاملة وبعد ذلك يقوم عن طريق باقى أفراد العصابة والتى تضم أربعة آخرين منهم **مدرس ثانوى** ·· بتغيير الأرقام المعدنية للسيارات المسروقة وتزويد الاوراق الخاصة بها والتصرف فيها بالبيع !

كذلك نشرت جريدة أخبار اليوم فى يوم واحد هو ٢٩/٩/ خبرين :

* يقول أولهما : أن مباحث الشرقية قد تمكنت من ضبط مدرس ابتدائى يتاجر فى المخدرات حيث ضبطت معه خمس طرب حشيش داخل ملابسه وكان فى ذلك يتعاون مع أحد الاشقياء الخطرين !

* الثانى يقول : عاقبت محكمة جنح امبابة مدرسا بالحبس ٣ أشهر وكفالة ٥٠ جنيه · المدرس اعتدى على تلميذ بالضرب بعصا خشبية لأن التلميذ رفض أخذ دروس خصوصية عند المدرس !

- وفى عددها الصادر فى ٥/١٢/١٩٨٥ تنشر جريدة (الوفد) استغاثة أم تقول : « بالله عليكم أين أذهب ولمن أستغيث ·· فقد تم الاعتداء على ابنى الطالب بالثانوية العسكرية (السنة الثالثة علمى) · قام بالاعتداء مدرسان وساعدهم فراش ! وذلك لانه رفض أن يترك الحصة ويذهب لشراء (سندوتش) من خارج المدرسة لأحد هؤلاء السفاحين ، أقصد المدرسين !! »

هكذا تصف الام المدرسين ، وتقول أنها قدمت بلاغا للشرطة حيث أن ابنها فقد سمعه نتيجة الضرب وشكت للناظر وكانت النتيجة فصل الابن من المدرسة ، وتنهى استغاثتها بقولها :

« أفوض أمرى الى الله ما لم ينصفني أحد فى هذا البلد الذى أصبح فيه الصغير فريسة للكبير ودون وازع من شرف أو ضمير » والتوقيع :
والدة الطالب مجدى محمد سعيد - بلبيس

بالطبع هذا فقط (عينة) فى شهرين أو ثلاثة التقتطها عيناى ·· وغيرها لا بد أن يكون كثيرا فالصحف اليومية لا تنشر الكثير من

الحوادث ، وعيناى للأسف لا تستقران طويلا على هذه الشئون ، فماذا يمكن أن نقــول هنــا ؟

البعض سوف يقــول : ان كل فئة بهــا الأبرار والاشقياء ·· نعم هذا صحيح ·· لكننــا ازاء فئة من نوع خاص ·· ان البعض يسرق أى نعم ، لكن عندما يكون السارق رجل شرطة ، لا بد أن نصاب بالفــزع الذى عبر عنه المثل الشعبى (حاميها حراميها) ، كــذلك فان المعلمين هم غراس الاخــلاق وزارعوا القيــم والمثل ·· وحدوث ذلك منهم ، وبهــذه الصورة ·· وبتلك الكثــرة فهو أمر لا بــد أن يفزعنــا جميعــا ··

لكن تبقى القضية الاساسية : من المسئول ؟ انهم ضحايــا أوضاع فاسدة ونظم متفسخة من شأنها أن تولد لصوصا ومجرمين ولا يمكن أن تولد رسلا وأنبيــاء وملائكــة ؟!

ومن هنا فلك أيهــا القارىء أن (تفتح) الــذال ·· فى عنــوان الفصل ، ولك أن تكسرها ، أفلم يقــل القــائل ، أن مصر (بلــد المتناقضــات)

دعــوة للانقــاذ :

واذا ما أردنا التغلب على بعض هذه الظروف التى أشرنا اليهــا طوال هذا الفصل بحثــا عن مركز أفضل للمعلم ، فان أول ما يجب أن نشدد عليه ، هو أن التعليم يجب أن يكون مهنة يلتزم العــاملون فيهــا بمعطياتها وآدابها كالتزام الطبيب بمعطيات علم الطــب ، والمهندس بمعطيات علم الهندسة ، ومن لا علم له بهذه المعطيــات ، أو يخالفهــا فى أداء وظيفته يعتبر دجالا ويكون شأنه شأن الحــلاق الذى يمارس مهنة الجراحة · ونحن اذا سلمنــا بأهمية التربية فى رقى المجتمع واستقامة عملياته سواء كانت فى ميدان الانتاج أو فى ميدان المقومات ، واذا سلمنــا أن التربية علم من العلوم تقــوم على

حقــائق وقواعد وأحيانا قوانين ترتكز على علوم مسلم بها كالتاريخ والفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس ، واذا سلمنا أن المعلــم وهــو يقلب نفس التلميذ وعقله وقدراته ، يحتاج الى مهارات عملية وبصر لا يقــل عن مهارات المهندس وبصره وهو يقلب قطعة الحــديد أو الطبيب وهو يفحص صدر المريض وقلبه ، فالنتيجة الطبيعية المنطقية لهذه المسلمات هى أن التعليم مهنة ، ويجب أن تكون مهنة لايمارسها الا صاحب العلم بأسرارها .

وعلى ضوء هذا ، فان نقــابة المهن التعليمية تعــد مسئولة عن ألوان مختلفة من النشاط تمكن بهــا المعلمين من أسباب الأمن والنمو والتقــدم . فاذا كان على النقــابة أن توفر الخــدمات الكفيلة بتحقيق الأمن والانتماء مثل توفير العــلاج الصحى والسكن السليم والأجور العــادلة والترقيــات ، فان عليهــا أيضا أن توفر أسباب النمــو المهنى ، بأن تناقش قضايا التعليم والمشكلات الاقتصادية والسياسية وأثرهــا على تربية الناشئين وفلسفة التربية والتيارات المعــاصرة ، بل عليهــا فى هذا السبيل أن تنظم لهــا الصحافة التربوية والندوات العلميــة والحلقــات الدراسية ، وأن يكون لهــا اتصالات بناءة مع غيرها من نقــابات المعلمين فى البلاد المختلفة .

ويحلو للمربين دائما أن يقرنوا بين وظيفة المعلم ووظيفة الطبيب ويفسرون ذلك بأن المعلم مسئول عن سلامة التلميذ من الناحيتين العقليــة والروحيــة وأن الطبيب يتعهــده من الناحية الجسمية ، ولكن هنــاك ما هو أعمق من ذلك ، فالتعليم لا يخرج عن كونــه نوعــا من التطبيب ، كما أن الطب لا يخرج عن كونه نوعا من التعليم فاجراء العــلاج ليس الا جانب واحــد من مهمة الطبيب وهو الجانب الأقل ، وأكبر ما فى عمل الطبيب هو أن يعلم الناس كيف يعنــون

بصحتهم وكيف يتغلبون على أمراضهم ٠ والمعلم كالطبيب فى أن تلقينــه للمعارف هو الجــانب الأقــل فى وظيفته ، اذ أن عمله الأكبر هو أن يعلم النشء كيف ينتفعون بمهاراتهم وكيف يتغلبــون على ما يعترضهم من مشاكل الحيــاة(٣٣) ٠

ويطيب للمعلمين دائما أن يتحدثوا عن مهنتهم وشرفها وأنهــا تتصل بنفوس البشر وهدايتها فرسالتهم امتداد لرسالة الرســـل وكبــار المصلحين وهــذا شعور يحمدون عليه ، وفيه تعويض كبير عن ما يفتقدونه من متع الحيــاة وما يكابدونه من مشاق ، ولكن المعلمين اذا شاءوا أن يتشبهوا بأصحاب الرسالات الكبرى فى التاريخ البشرى وجب أن يتحملوا ما ترتبه عليهم مهنتهم من عناء وما تقتضيــه من تضحيات وتحمل المعاناة والمشقة ٠

ولا يكفى أن يكون المعلمون ناجحين على مستوى الفرد أو الشخصية انه من الضرورى لهم أن ينجحوا كذلك على مستوى الجماعة المهنية، ففى نجــاحهم نجــاح التعليم كمهنة عاملة ومتناســقة مع المهــن المتقــدمة والناجحة فى المجتمع ٠

ويمكن أن نسوق فيما يلى خطوطا عامة تســاعد على النجــاح المهنى فى التعليم(٣٤) :

ـ بث عقيــدة مهنية جديدة ، تبشر بهــا الطلائع المتحمسة من المعلمين الاكفــاء والمخلصين وننهض بهــا نقابية مناضلة على كــل المستويات السياسية والتشريعية والاجتماعية والمهنية وتعمل لتغيير الأوضاع المــادية الظــالمة أو تحسين الظروف السيئة التى يعمــل فيهــا المدرسون لأنهــا تحــد من كفــاءتهم الوظيفية ، وتقــلل من درجة التحامهم السيكولوجى مع العمــل ، أو تسىء من تكيفهم النفسى والاجتمــاعى والمهنى ٠

- مراجعة الأهداف التعليمية ، والعمل على اختيار وتحديد الأهداف الأولية التى تتناسب مع الظروف والحاجات وامكانيات المدارس وقدرات المعلمين . انها سياسة مضلة ومضرة ، تلك التى تشطح فى مجال الأهداف ، وتغالى فى كمها وكيفها ، وتجارى فى مظهرية دعائية معظم الدول المتقدمة التى تبحث لمجتمعاتها عن أهداف مستقبلية بيننا وبينها فجوات حضارية لا تهمل ولا تنكر .

ان تجاهل الواقع ، ومطالبة التربية بما يشبه المستحيل ، يضع التعليم والمعلمين فى موضع النقد الحاد ، ويربطها بأزمة التخلف المزمنة .

- القيام بحركة كبرى فى الاصلاح التعليمى ، يأخذ فيها المعلمون بزمام المبادرة ، ويقومون بجهد أساسى وأصيل فى وضع تصوراته وتنفيذ مبادئه . عليهم أن يتركوا السلبية التى شلتهم أزمانا طويلة قنعوا فيها بدور الحرفيين أو المنفذين المسيرين .

ولو استطاع المعلمون أن تكون لهم سياسة اصلاح عامة ، يتفقون عليها وينهضون بها لارتفعوا الى مستوى من التقدير الاجتماعى مرتفع .

وهم لذلك مؤهلون ، فهم أكثرية ضاغطة ومؤثرة فى المجتمع ويستطيعون أن يعبئوا الجماهير ، ويحصلوا على تأييد الساسة والمعنيين ، كما أن فيهم كفايات وقيادات فى مستوى العمل والمسئولية ولن يمكن لأى اصلاح آخر مهما كان نوعه أو مصدر صنعه أن يمر من ورائهم أو بعيدا عنهم لأنهم القوة التى تسند فى المشاركة والتنفيذ .

ـ توسيع حدود العمل التعليمى ، واتخاذ خط دفاع عاصم يحمى مكتسباته خارج أسوار المدارس والجامعات ، ولن يكون ذلك الا بالعمل والاتحاد مع الهيئات والمؤسسات المعنية بالتعليم والتربية والثقافة .

ان تأمين البيئة الخارجية التى يتبختر فيها انجاز التعليم كسب كبير لقضية النجاح التعليمى أو لذلك فان المعلمين مطالبون بالعمل على تكامل التربية فى كل أشكالها من نظامية Formal ولا نظامية Informal وغير نظامية non Formal ، ودمجها فى اطار دينامى مستمر وعام .

ان نجاح التعليم فى خلق صورة مهنية جديدة ، واكتساب حيوية ثورية دافقة ، هو النجاح الأكبر والأكيد لمهنة سبقت غيرها فى الوجود ، وشاخت مع الزمن ، ولا تزال تبحث عن النجاح أو المجد الذى يخلع عليها وعلى أفرادها ما تستحقه من تكريم وتمجيده (٣٥) .

واذا كانت عهود الاستبداد الطويلة التى رضخت لها بلادنا فى الماضى قد أرست بعض القيم السيئة من حيث الميل الى السلبية والخوف من المعارضة والنقد وترك الأمور لمن يتولون السلطة لكى يقوموا هم بكل شىء وما على الباقين الا الطاعة وامتثال الاوامر وعدم تعدى حدود التنفيذ ، فانه من الضرورى العمل على تعرية هذه العادات والقيم والكشف عما تقوم عليه من أسس باطلة وما تؤدى اليه من آثار ضارة وخطيرة على شخصية المواطنين على وجه العموم وعلى المعلم على وجه الخصوص ، اذ لا يمكن لعملية التربية والتعليم أن تثمر وتؤتى أكلها ما لم تعمل على توجيه التلاميذ نحو حرية التفكير وممارسة النقد ، وهى لا يمكن أن تنجح فى ذلك ما لم يتوفر مثل هذا المناخ للمعلم نفسه أولا ، والمسألة لا ينبغى أن تقف عند هذا الحد من الكلام والتغنى بقيمة الحرية وأهمية النقد وتدبيج المقالات ضد الاستبداد ، ولكن من الضرورى تجاوز هذا الحد الى ممارسة ، ومن هنا

تأتى أهمية أن يتمتع المعلمون بحرية اكاديمية فى ادائهم لواجبات او ابتكارها ، وحرية اختيار الكتب المدرسية واتباع طرق التدريس التى يرى المعلمون انها سوف تسهم فى التطوير التربوى لتلاميذهم ، وذلك فى اطار البرامج المتفق عليهـا وبمسـاعدة الجهات التعليميـة المسئولة .

ويدخل فى هذا الباب :

- اشتراك المعلم فى تطوير المناهج والكتب المدرسية والوسـائل التعليمية .

- ينبغى للمعلم أن يمارس حقه فى التظلم من التقديرات التى يراها مجحفة به .

- ينبغى أن يكون المعلمون أحرارا فى استخدامهم الاساليب الفنية التعليمية بقدر ما يرونها مفيدة فى تقدير التلاميذ ، ولكن مع ضمان ألا ينتج عنها أى ظلم فى معاملة الطلاب .

- ينبغى على السلطات أن نعطى وزنا كافيا لتوصيات المعلمين فيما يتعلق برأيهم فى صلاحية التلاميذ كأفراد يحصلون على مقررات دراسية معنية ، أو يقومون بعمل دراسات تكميلية بمختلف أنواعها .

- فى الوقت الذى ينبغى أن يبذل فيه كل جهد ممكن لزيادة التعاون بين المعلمين والآباء لفائدة التلاميذ ، فانه ينبغى حماية المعلمين من تدخل الآباء تدخلا تعسـفيا بدون وجه حـق فى أمور هى من صميم مسئولية المعلم المهنية (٣٦) .

كذلك فان هناك بعض الجوانب التى تتناول التأمين الاجتماعى للمعلم ، ففى مجال الرعاية الطبية مثلا فى المناطق التى تفتقر الى التسهيلات العلاجية ، ينبغى أن يدفع للمعلمين نفقات السفر التى

تمكنهم من الحصول على رعاية طبية ملائمة ، كما ينبغى أن تمنح معونة المرض خلال فترة العجز عن العمل التى يترتب عليها العجز عن الكسب ·

ومن جهة أخرى،فانه من الضرورى حماية المعلمين من خطر الاصابات التى يتعرضون لها ليس فى أثناء التدريس بالمدرسة فحسب ، بل أيضا عند قيامهم بأنشطة خارج مبانى المدرسة أو أفنيتها · كذلك فان بعض الأمراض المعدية المتفشية بين التلاميذ اذا أصيب بها المعلمون الذين يتعرضون لها نتيجة اتصالهم بالتلاميذ ، ينبغى أن تعتبر أمراضا بسبب الوظيفة ويدخل تحت هذا الباب كذلك :

ـ ضرورة أن يقارب المعاش متوسط الدخل النهائى للمعلم حتى يتمكن من الاحتفاظ بمستوى المعيشة المناسب ·

ـ ينبغى اتخاذ الاحتياطات الخاصة بالرعاية الطبية والمعونات المرتبطة بها بغرض استعادة صحة المعلمين الذين ينقطعون عن العمل بسبب عجز جسمانى أو عقلى أو تحسينها اذا تعذر عليهم الشفاء ، وكذلك اتخاذ الاحتياطيات الخاصة بالخدمات التى تبذل لاستعادة الكفاية والتى تخطط لاعداد المعلمين العاجزين لاستئناف نشاطهم السابق كلما تسنى ذلك ·

ـ ضرورة أن تكون معونة العجز قريبة من متوسط الدخل النهائى حتى يتمكن المعلم من أن يحتفظ بمستوى المعيشة المناسب ·

اما بالنسبة للمشكلات الاقتصادية المتعلقة بالرواتب ، فانها تتعلق بما يعانيه النظام الاقتصادى فى مصر من صور خلل خطيرة ومتعددة مما يجعل من العسير معالجتها منفردة · ولا شك أن مناقشة النظام الاقتصادى فى مصر أمر له أساتذته وخبراؤه ، فهم أجدر منا بالحديث فى هذا الموضوع ·

الهوامش

١ — محمد فهمى عبد اللطيف : المعلمون والمؤدبون فى الاسلام ، مجلة الرائد، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، العدد الرابع ، سبتمبر واكتوبر ١٩٧٣ ، ص ٢٤ .

٢ — سعيد اسماعيل على : اوضاع المربين العرب ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ٩ .

٣ — ابن ســعد : كتاب الطبقات الكبير : ليون ١٩٠٥ — ١٩٢١ ، ج ٥ ، ص ٣٧٢ ، ١١٤ ، ج ٤ ، ق ١ ، ص ١٧٨ .

٤ — عبد الله خورشيد البرى : القرآن وعلومه فى مصر . القاهرة ، ١٩٥٥ ، ج ٢ ، ص ٥٩٤ — ٥٩٦ .

٦ — القرآن وعلومه فى مصر ، ص ١١٦ .

٧ — احمد شلبى : تاريخ التربية الاسلامية ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٦٦ ، ص ٢٠٩ — ٢١٠ .

٨ — الجاحظ : البيـان والتبيين ، القاهرة ، طبع مصطفى محمد : تحقيق السندوبى ، ١٩٣٢ ، ج ١ ، ص ٢٠٨ .

٩ — نجيب محفوظ : قصر الشوق ، القاهرة ، د . ت . مكتبـة مصر ، ص ٥٥ .

١٠ — طه حسين : ارهاق واملاق ، جريدة الاهرام ، بتاريخ ١٩٤٩/٨/١٢ .

١١ — زكى نجيب محمود : قصة نفس ، بيروت ، دار المعارف ، د. ت ، ص ٦٣ — ٦٦ .

١٢ — سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٨٥ ، ص ١١٢ .

١٣ ــ عبد الحميد فهمى مطر : التعليم والمتعطلون فى مصر ، الاسكندرية ، مطبعة مدرسة محمد على الصناعية ، ١٩٣٩ ، ص ١٨ .

١٤ ــ سعيد اسماعيل على : أوضاع المربين العرب ، ص ٢٠ .

١٥ ــ نبيل أحمد عامر : بناء وظيفى جديد لمهنة التعليم،حلقة دراسات متطلبات استراتيجية التربية فى اعداد المعلم العربى بالتعاون مع وزارة التربيــة والتعليم فى سلطنة عمان ، مسقط ، ٢٤ فبراير ــ أول مارس ١٩٧٦ . المنظمة العربيــة للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التربية ، على الآلة الكاتبة ، ص ٥٥ .

١٦ ــ أحمد حسن عبيد : فلســفة النظام التعليمى ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٦ ، ص ٢٨١ .

١٧ ــ المرجع الســـــابق . ص ٢٨٣ .

١٨ ــ المنظمة العربية للتربية والثقــافة والعلوم : ظاهرة عزوف الشــباب العربى عن مهنة التدريس ، تونس ، ادارة البحوث التربوية ، ص ٣٩٢ .

١٩ ــ المرجع الســـــابق . ص ٣٩٣ .

٢٠ ــ عازة محمد احمد سلام : الاتجاه نحو مهنة التدريس ، المنيا ، ١٩٨٢ ، على الآلة الكاتبة ، ص ٦٥ .

٢١ ــ المرجع الســـــابق . ص ٦٦ .

٢٢ ــ محمد محمود رضوان « اعداد معلمى التعليم الاعدادى والثانوى » . فى : (مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى) ، القاهرة ٨ ــ ١٩٧٢/١/١٧ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص ٢٩١ .

٢٣ ــ المرجع الســـــابق . ص ٢٩٢ .

٢٤ ــ كومبز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر / ترجمة احمــد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧١ ، ص ٦٠ .

٢٥ ــ محمود شمبر : دعوة الى انقــاذ مهنة التعليم الابتدائى قبل ان نغوص فى اعماق الفشل . صحيفة التربية ، السنة الثلاثون ، العدد الأول ، ص ٥١ــ ٥٢ .

٢٦ ــ مجلة الرائد ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، السنة ٢٦ ، العــدد الثالث ، أكتوبر ١٩٨١ ، ص ٢٦ .

٢٧ ـ وزارة التربية والتعليم ، المكتب الفنى للوزير : السياسة التعليمية فى مصر ، يوليه ١٩٨٥ ، ص ٣٨ .
٢٨ ـ سعيد اسماعيل : اوضاع المربين العرب ، ص ٥٢ ـ ٥٣ .
٢٩ ـ كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مستوى معلم المرحلة الاولى (بمصر) ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ١٥٩ ـ ١٦٠ .
٣٠ ـ اوضاع المربين العرب . ص ٥٥ .
٣١ ـ عبد العزيز القوصى : المدرس وعلاقته بتلميذه ، صحيفة التربية ، القاهرة ، ١٩٥١ ، ص ٢٥ .
٣٢ ـ اوضاع المربين العرب ، ص ٥٧ .
٣٣ ـ محمد خيرى حربى : مسئولية المعلمين لترقية صناعة التعليم ورفع مستوى المعلم العربى . صحيفة التربية ، مايو ١٩٦٤ ، ص ١٩ .
٣٤ ـ محمود قمبر : المعلم الناجح وصفاته ، فى (المدخل الى العلوم التربوية) ، مرجع سابق . ص ١٩٤ .
٣٥ ـ المرجع السابق . ص ١٩٥ .
٣٦ ـ اوضاع المربين العرب ، ص ٩٩ ـ ١٠٠ .

الفصل الثالث

أعجاز نخل خاوية

اعجاز نخل خاوية * !

المناهج « قلب » التعليم :

العملية التعليمية متعددة الجوانب والعناصر فهى تشمل أهـداف التعليم ، وبنيته ، ومحتواه وطرائقه ، ووسائله ، وادارته ، ونظمه ، وعلاقاته · وكل واحد من هذه العناصر يمكن تجزئته وتفريعه الى أبعاد وعناصر نوعية عديدة أخرى · وأصبح مؤكدا الآن ان اصـلاح التعليم لرفع كفاءته وزيادة انتاجيته يتطلب ادخال تحسينات واحداث تغييرات ليس فقط على كل عامل من عوامله الرئيسية ، بل على كل جزء من أجزاء عناصره المتفرعة ، لأن هذه الجوانب والابعاد والعناصر والأجزاء كلها متفاعلة ومتداخلة ، اذا أهمل أى جزء منها يكون له مردود سلبى على الأجزاء المحسنة الأخرى ·

يضاف الى ذلك ان هذه الشبكة الواسعة المتشابكة من العنـاصر المكونة للعملية التعليمية تتـأثر وتؤثر فى الوقت ذاتـه فى السياق

---

* عبارة وردت فى الاية (٧) من سورة الحاقة ، وسياقها « واما عاد فاهلكوا بريح صرصر عاتية سخرها عليهم سبع ليال وثمانية أيام حسوما فترى القوم فيها صرعى كانهم أعجاز نخل خاوية » و « اعجاز » تعنى أصول ، وقد سبق للدكتور زكى نجيب محمود أن استخدم نفس العبارة عنوانا لاحد مقالاته .

الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع الذي توجد فيه المؤسسة التربوية ، وهذا يعني بالتالي ، ان التغيير والتقدم المنشودين للتعليم وللمجتمع لا يتمان الا بتعاون القطاع التربوي مع القطاعات الأخرى (١) ٠

وتحتل مناهج التعليم موقعا استراتيجيا حساسا في هذه العملية المعقدة الشاملة خصوصا عندما ينظر للتخطيط التربوي من منظور الجودة والمستوى ، ذلك لأن قياس جودة التعليم والحكم على مستواه يعتمدان على معرفة مدى تفاعل هذا التعليم مع قابليات وميول وخلفيات التلاميذ من جهة ، ومع مشكلات وحاجات واتجاهات المجتمع من جهة اخرى ٠ ولكي يصبح التعليم قادرا على التكيف مع هذين المتغيرين الرئيسيين - المجتمع والتلميذ ، ينبغي أن يطرأ تحول جذري وشامل في طبيعته أي في أهدافه ومحتواه وطرقه وعلاقاته - ٠ والمناهج كما نفهمها تجسد الى حد كبير مضمون طبيعة التعليم هذه التي يراد تغييرها وتطويرها (٢) ٠

والتربية عملية متطورة ، وعلم متطورة أصوله ، متطورة مفاهيمه ، متطورة نظرياته - ككل العلوم ٠ وكما كان للذرة في علم الطبيعة مفهوم منذ سنوات أصبح خطأ الآن وحل محله مفهوم لها جديد ، كذلك كان للمنهج منذ سنوات تعريف وكان له مفهوم ، عفا عليهما الزمن وأصبح له مفهوم جديد وله تعريف جديد ٠ وكما غيرنا مفهومنا للذرة وتصورنا لها ، يجب الا نجزع اذا عرفنا انه يجب أن نغير مفهومنا للمنهج عما كان عليه ٠

كان مفهوم المنهج كما الفناه في الماضي ، انه مجموعة المواد الدراسية المقررة على صف من صفوف المدرسة أو مرحلة من مراحل الدراسة ، ومجموع المعلومات والحقائق العلمية والمعرفية التي يشتمل عليها مقرر كل مادة من هذه المواد ، فالمنهج بهذا المفهوم أولا وآخرا ،

مجموعة معارف تنقل التلميذ من حالة الجهل الى حالة العلم ، ثم لا غير · هذا مع عدم وجود تحديد واضح وصحيح لمفهوم الجهـل ومفهوم العلم (٢) ·

كان ذلك فى وقت كانت التربية فيه وسيلة وخاصية وسمة تميز بين طائفتين من المجتمع لم يكن لهما ثالثة : طائفة العمال والفلاحين والصيادين والرعاة والكادحين مهما كانت طريقتهم فى الكدح ، وطائفة الحكام والاغنياء والمتعطلين بالوراثة الذين ليس عليهم أن يعملوا ، وانما لهم أن ياكلوا من طيبات ما تنتج الطائفة الكادحة عن طريق الاستغلال والنهب ·

وكانت طائفة الكادحين تتعلم مهارات الانتاج بالممارسة العملية فى ميدان العمل ، فلم يكن بهم حاجة الى المعرفة لانها كانت دينية وادبية وانسانية وتاريخية لا علاقة لها بمهارات العمل · على حين كانت الطائفة الارستقراطية كل وقتها وقت فراغ تلتمس ازجـاءه بالعلم النظرى سواء اكان دينيا أو ادبيا أو انسانيا ، مما يكسبها بريقا ثقافيا يميزها عن الطبقة الكادحة · ولذلك لم يكن منهج المدرسة يخرج عن الدين وعلوم اللغة ونوادر التاريخ وملح الأدباء والظرفاء والخطابة والمنطق والفلسفة ، وكل ما يكسب صاحبه تميز البريق على ظاهر الشخصية ، وكان هذا العلم النظرى واللفظى يتفق تماما مع مفهوم العلم ومفهوم الجهل فى ذلك الزمان ، وكان هذا البريق مبررا كاف للسـلوك أيا كان ، فالغنى والمثقف والحاكم يحمل قانونـه السلوكى على جناحه اينما ذهب فكل سلوك يختاره هو حق له ، حتى ولو خالف ما يعلم من الدين والفلسفة ، لأن هذه وغيرها من موضوعات المنهج لم تكن مرشدات للسلوك ولكنها كانت سندا لحرية التصرف ومشاجب تعلق عليها الحقوق · وكانت هذه الخصـائص الثقـافية تسندها فلسفة ويسندها علم نفس يناسبها بكل ما يشتمل عليه من نظريات المعرفة ونظريات النمو ونظريات التعلم ·

ولكن سرعان ما تغير الاتجاه العالم للكثير من المجتمعات وتغير معها التركيب الاجتماعي ، كما تغيرت نظرية المعرفة ونظريات علم النفس ، فاصبح النظام الحكومي في الفكر التقدمي قائما على مشاركة كل فرد مواطن حتى الفعلة والعمال ، واصبحت الثروة ملكا للجميع لكل فيها نصيب مقسوم حتى البله والمجانين والمرضى والشيوخ بما هم مواطنون٠ واصبحت المهارات الانتاجية لا تؤخذ بالممارسة ولكن بالعقل والتربية لانها تقوم الآن في الصناعة الحديثة على قوانين العلم التي يجب أن يعرفها العامل ، واصبح المعول في قيمة المواطن لا على اسم الاسرة التي ينتمي اليها هذا المواطن ، ولا على الحقوق التي يدعيها لنفسه ، ولا على البريق الظاهر في شخصيته أو على ادعائه أو ادعاء طبقته ، ولكن على مقدار ما يحسن ويجيد من الأعمال ٠ واصبح العمل واجبا وحقا وشرفا وأصبح دليل قيمة الفرد ٠ ومن هنا تحطمت الحواجز التي كانت تفرق بين طبقتي المجتمع في البلدان التي تسيد فيها هذا الفكر التقدمي ، وأصبح المجتمع طبقة واحدة ، هي طبقة العاملين وان اختلفت ميادين العمل وان تفاوتت حظوظ الافراد من نوع العمل ومردوده ، على ان يكون هذا التفاوت على قدر تفاوتهم في المهارة والانتاج ، لا على قدر تفاوتهم في رنين الذهب على أسماء الاسر التي ينتمون اليها ، أو بريق الثقافة اللفظية على سطح الشخصية (٤) ٠

من هنا تغير مفهوم التربية بتغير مفاهيم المجتمع وتغيرت معايير الشخصية ، وتبع ذلك تغير مفهوم المنهج ، فلم يعد تلك المعارف البراقة التي تميز العالم من الجاهل ، أو المتعلم من غير المتعلم أو العاطل من صاحب العمل ، ولكن أصبح مجموع الخبرات العلمية والعملية والأخلاقية والسلوكية والروحية والتذوقية التي تجعل الفرد مواطنا فعالا ديناميكيا في مجتمع متكامل متكافل ، يقوم قبل كل شيء وبعد كل شيء على العمل والسلوك لا على شقشقة اللسان وبريق الشخصية السطحي ، أصبح للمنهج مفهوم يدل على عمق الشخصية كما يدل على اتساعها ، ويدل على أصالة جوهرها كما يدل على بريق ظاهرها

ويدل على ما يحسن الفرد تطبيقه ، كما يدل على ما يعرف من قوانين العلم وبعبارة قصيرة أصبح مفهوم المنهج وظيفيا لا وصفيا ٠

فالمنهج الآن يعرفه أصحاب التربية المحدثون بانه مجموعة الخبرات التي تستطيع المدرسة توفيرها وتنظيمها وتوجيهها والاشراف عليها والتأثير بها على شخصية المواطن المتكاملة بتعدد جوانبها ، بحيث تنمو نموا متكاملا تكامل الحياة فى المجتمع المعاصر ، سواء كانت هذه الخبرات فى داخل المدرسة أو فى خارجها (٥) ٠

واذا ما جئنا الى المستوى القومى العربى ، فسوف نجد ان الامة العربية تواجه اليوم تحديات مصيرية اهمها الصراع ضد التخلف والتجزئة ، والتناقضات الاجتماعية والثقافية والاختلافات العقائدية والطائفية ، واستغلال الانسان لاخيه الانسان وامتهان حريته وكرامته ، كل هذا بجانب الصراع ضد الصهيونية والمطامع الاستعمارية السياسية والاقتصادية ٠ ولقد اصبح من المحتم على الامة العربية ، والطلائع التقدمية فيها بالذات ، أن تعى أن مجابهة هذه التحديات ومغالبتها والتغلب عليها لا يكون الا باعادة بناء المجتمع العربى على أسس تقدمية تجمع بين الاصالة ومطالب العصر ، بحيث يصبح مجتمعا يستهدى القيم الروحية والمثل الانسانية ويعيش حياة ديمقراطية ، فى الوقت الذى يعمل فيه وفق منهجية علمية ، ويستخدم أحدث الوسائل والمعدات التكنولوجية ويصطنع الاساليب الادارية العصرية ، كذلك لابد لهذه الامة أن تدرك أن خلق مثل هذا المجتمع يتطلب تنمية شاملة سريعة فى كل مجالات الحياة وعلى طول الوطن العربى وعرضه فى اطار جهد مشترك يعتمد على الذات ، اذ تحتم هذه التنمية الشاملة السريعة ضرورة تعبئة كل الجهود والطاقات وتجنيد كل الموارد المادية والبشرية المتاحة والمتوقعة وتوجيهها وحسن استخدامها بافضل صورة ممكنة حتى تتحقق التنمية المطلوبة بالسرعة المرجوة (٦) ٠

فالى اى حد ، وعلى اى وجه تعتبر مناهج التعليم فى مصر طاقة فعالة على هذا الطريق ؟ هذا هو ما سنحاول تبينه فيما يلى من صفحات :

مؤشرات (الجدة) و (والجودة) :

ولعلنا بحاجة ماسة الى « معايير » يمكن من خلالها أن نحكم ونقيم ما تم على الطريق الصحيح ، وبدون أن نغرق القارىء فى الكم الكبير الذى يحفل به الأدب التربوى فى هذا (المجال) نوجز لك فيما يأتى عددا من المؤشرات التى تبين ـ الى حد كبير ـ مقدار ما يتسم به المنهج من (جدة) و (جودة) وهما الشرطان الاساسيان ـ فيما نعتقد ـ كى يكتسب المنهج الفعالية التى تجعل منه بالفعل طاقة محركة ـ الى امام ـ للتعليم نحو مستقبل أفضل .

١ ـ أن يستند بناء المناهج وتطويرها الى فكر تربوى معين ، مترجم الى نظرية تربوية تعبر عن مرحلة التطور التى يجتازها مجتمعنا ثقافيا ، واجتماعيا ، وسياسيا واقتصاديا ، وعلميا ، كما يستند الى ما استجد من تطورات على المستوى المحلى والقومى والعالمى هذا فضلا عن طبيعة المتعلم ، وطبيعة للحياة التى نود له أن يحياها كفرد وكعضو فى مجتمع تقدم مضطرد النمو .

٢ ـ ويتم التعبير عن هذا الفكر التربوى فى نموذج هو بمثابة وصف اجرائى للمنهج يترسم الاهداف الموضوعة ، وطبيعة المتعلم وطبيعة المحتوى ، وتصورنا لمجرى العمل فى المجال التربوى وكيفيته ، وما يحتمل أن يطرأ عليه من تغيرات (٧) .

٣ ـ النظر الى المنهج الدراسى باعتباره منظومة فرعية من منظومات التعليم ، تتضمن مجموعة من المكونات الاساسية التى تترابط وتتكامل معا وهى الاهداف والمحتوى وأساليب التعليم ووسائله

والتقويم . وهذا يعنى ان اى تطوير للمناهج الدراسية لابد أن يشمل فى اطار واحد كل هذه المكونات ، وبهذا يمكن ضمان فاعلية هذا التطوير على أرض الواقع (٨) .

٤ ـ الاخذ بالاسلوب العملى فى تخطيط المناهج الدراسيه وتطويرها ، وهذا يقتضى :

ـ الاستناد فى عمليات التخطيط والتطوير الى نتائج البحوث والدراسات العلمية التربوية التى تجرى فى العالم المعاصر بوجه عام ، وتلك التى تجريها مراكز البحوث وكليات التربية فى مجتمعنا بوجه خاص .

ـ رصد التطورات الجارية فى جميع مجالات المعرفة الانسانية ، عن طريق المؤسسات والأجهزة العلمية فى مجتمعنا ، وأخذها فى الاعتبار عند تخطيط المناهج وتطويرها بحيث تساير مناهجنا باستمرار تطورات المعرفة الانسانية .

ـ اعتبار تخطيط المناهج وتطويرها عملا تعاونيا يتم من خلال عمل الفريق Teamwork الذى يضم اخصائيين من مختلف المجالات ، مثل التربية وفروع المعرفة المختلفة ومؤسسات الانتاج والخدمات الى جانب المشتغلين بالتربية والتعليم (٩) .

ـ التجريب قبل التعميم ، فهذا هو السبيل نحو تصحيح المسار وتلافى الاخطاء قبل تفشيها وهنا نشير الى الدور الذى ينبغى أن تقوم به مدارس تخصص لذلك سواء سميت « تجريبية » أو نموذجية تتبع مراكز البحوث وكليات التربية .

٥ ـ وتدور خطة المنهج حول خبرات تربوية يتم تخطيطها وتنظيمها فى اطار مواقف تعليمية كلية ، يتابع تنفيذها داخل المدرسة أو خارجها ، وفى حجرة الدراسة ، أو خارجها بطريقة فى التدريس ، ووسيلة تعليمية ، ونشاط مصاحب ، بحيث يؤدى كل ذلك آخر الامر

الى مخرجات تحدد منذ البداية فى صورة أهداف واضحة المعالم ، تصف وتحدد بالتالى ما يجب أن يطرأ على سلوك المتعلم من تغير مستهدف ٠ وعلى هذا فالمعلومات المتضمنة فى كتاب مدرسى لا تمثل الخبرة ، وانما هى مكون من مكوناتها ، والكتاب لا يعدو أن يكون وسيلة ضمن رسائل اخرى تتخذ لتنظيم الخبرة وادارتها وتحقيق أهدافها (١٠) ٠

٦ ـ والجانب المعرفى للخبرة من حيث أبعاده ومشتملاته وتنظيمه وعلاقاته الوظيفية يعتبر بعدا من الابعاد التى يقوم عليها المنهج ٠ ولكنه بلا شك ليس البعد الوحيد فالجانب المعرفى يشكل عنصرا يتكامل مع أبعاد أخرى فى نطاق عملية متكاملة تحدث أثرها الفعال فى سلوك المتعلم ، وتكسبه قيما واتجاهات اجتماعية وأساليب فى التفكير والسلوك ونجعل منه شخصية ايجابية نافعة ٠ ومن المفروغ منه والحال كذلك أن ثمة فرقا كبيرا بين تربية تعمل على تنمية شخصية المتعلم فى سائر ابعادها وتنعكس آثارها الطيبة على فكره ووجدانه وسلوكه فرديا واجتماعيا ، وبين تربية تقتصر على الجانب المعرفى كمحور وحيد ، وتحدد للمتعلم دوره فى خضوع وسلبية من استقبال المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها عند أداء امتحان آخر الامر ٠

٧ ـ الاهتمام بالابعاد النفسية كعامل مؤثر فى بناء المناهج وتطويرها ، وذلك من حيث سيكلوجية التعلم فى ذاتها من ناحية ، وسيكلوجية المتعلم من جهة أخرى ، بما يساعد على سلامة تقديم المعارف والخبرات ، كما وكيفا ، واختيار الاسلوب التربوى الامثل الذى يلائم كل مستوى من مستويات نمو المتعلم ٠ وفى ذلك ضمان لوضع منهج وظيفى مؤثر وتنفيذه على نحو ما أراده له واضعه ، محققا أهدافه من اقرب الطرق وأقومها ٠

٨ ـ ثم ان المناهج بمختلف عملياتها ليست بمعزل عن مجرى تطورات البحوث العلمية المستمرة ونتائجها ، مما يساعد على اثراء

العمل الميدانى ويتلافى سلبياته . وتتوفر على هذه الدراسات مراكز البحث العلمى المتخصصة ومعاهد اعداد المعلم وكليات التربية فضلا عن السلطات التربوية المحلية . وبذلك تتوثق الصلة بين مختلف المستويات العلمية بالعملية التعليمية من منظرين أو مجربين ومخططين ، ومنفذين(١١) .

٩ ـ اعتماد مبدأ استمرارية تطوير المناهج الدراسية ، فلعل أهم سمة من سمات الحياة الانسانية هما التغير والتطور . واذا كان فى استطاعتنا فى الوقت الحاضر ـ مع كثير من التجاوز ـ أن نرصد بعض التغيرات المنتظرة لنخطط فى ضوئها مناهجنا ، فاننا نعتقد أن التغير فى المستقبل سوف يكون سريعا الى الحد الذى يصبح فيه لزاما علينا أن نغير من مخططاتنا عاما بعد عام ، بل يوما بعد يوم . واذا كان علينا أن نساير هذا التغير والتطور الذى يشمل عالمنا المعاصر بوجه عام ، ومجتمعنا بوجه خاص ، فلابد أن نؤمن بهذا المبدأ . وقد يخطىء البعض اذ يرى فى استمرارية تغيير المناهج نوعا من عدم استقرارية سياسة التعليم ، الا أننا نرى أن استقرار سياسة التعليم ، لا يعنى تجمد أهدافه ومحتواه ومناهجه بل يعنى أساسا الالتزام بمادته الاساسية دون أن يعدمه هذا اتسامه بالمرونة التى تحقق استمراره وتطوره بما يتفق مع تغير واقع الحياة وحركتها فى المجتمع . ولعل من الطبيعى أن تحقيق هذا المبدأ يقتضى أن تدعم الاجهزة المسئولة عن المناهج فى وزارة التربية والتعليم بالقدر الذى يكفل لها اجراء عمليات التقدم المستمر ومتابعة التطورات الجارية فى المجتمع وفى المعرفة الانسانية وفى الاساليب التربوية والافادة منها فى اجراء التحديثات المناسبة فى المناهج الدراسية (١٢) .

السقوط الفكرى الكبير

واذا كانت هذه هى « المعايير » و « الشروط » الواجب توافرها ، فلقد غاب الكثير منهـا عن مناهج التعليم المصرى ...

واذا كانت هنـاك مظـاهر متعددة يتبدى فيها اخفاق هذه المناهج فى تحقيق الاهـداف المنشودة ، فاننا نتوقف طويلا عند أهمها وأخطرها الا وهـو الاخفـاق الفكرى ذلك أن المنهج كمـا قلنـا اذا كـان هو الصورة الاجرائية التنفيذية لمشروع فكرى أو اطار نظرى ، فان دلالة الفشل تبدو أكثر فى تهـرؤ هـذا الاطـار النظرى أو هذا المشروع الفكرى ...

وأمامنـا ثلاث دراسات هامة تتناول عددا من مظـاهر هذا السقوط الفكرى :

أولها ـ للأستاذ محمود أمين العـالم .

وثانيها ـ للدكتور عبد الباسط عبد المعطى

وثالثها ـ للدكتورة نادية سالم .

الأول يتناول الجـانب الفلسفى الايديولوجى

والثانى يتناول جانب الوعى الاجتماعى .

والثالث يتناول جانب التنشئة السياسية

١ ـ الجانب الفلسفى الأيديولوجى : يتناول (العالم) الكتـاب المقـرر على الصف الثالث الثانوى ـ الأدبى ، وهو بعنوان (مسائل فلسفية) من تأليف د. زكى نجيب محمود و د. أمـيرة حلمى مطـر و د. نازلى اسماعيل حسن و د. عزمى اسلام (١٣) .

فعلى الرغم من اقرار مؤلفى الكتـــاب بأن الفلســـفة البراجمــــاتية « متأثرة بظروف المجتمع الامريكى من محاولة التجريب والعمل » ، نجـده يتحيز لهــا تحيزا واضحا فى مواقف مختلفة ، الى درجة تبنى منهجهـا كمعيــار فى الحكم على القضايا الفلسفية الكبرى حتى فى مجـــال الفكر الفلسفى الاسلامى ، ففى القضية التى تتعلق بصفات الله ، من حيث قبولهــا على ظاهرها أو تأويلها تنزيها لذات الله عن التجسيم والتشبيه ، هذه القضية التى أثارت خلافات حادة فضـــلا عن دلالتهــا الفكرية التاريخية ، يطلق عليهــا الكتـــاب قوله « وأيا كان الامر فكـــلا الفريقين يعتقـــد أنه ليس لله وجودا محسوسا (هكذا فى الأصل) فى هذا العـــالم(١٤) وأنه منزه على العـــالم المحسوس » .

وهكذا بدلا من تحديد دلالة هذا الاشكال الفلسفى ، يتم طمسهـــا بالتوفيق بين طرفيهـــا ...

وفى القضية الخاصة بالافعال الانسانية : هل الانسان خالق لافعاله كما يقول المعتزلة أم أن الافعال تصدر عن الله وان تكن مكسوبة من العبـــد ، يعلق الكتـــاب قائلا : « ولا نريـــد فى الحقيقة أن ندخل فى تلك النظريات الدقيقـــة عن طبيعة الفعل الانسانى هل هو مكسوب من الله أم صادرة عن قدرة انسانية فطرها الله فينـــا ، لأن النتـــائج واحـــدة أن الانسان مسئول عن أفعـــاله سواء تمت بفعله الخـــاص أو بفعل الهى اكتسبه هو »(١٥) اذ نلاحظ فى هذا النص تجنب الدخول فى الاشكـــال النظرى فى كتاب عن الفلسفة ، كما نلاحظ تقليص الخلاف وتبسيطه وتجاهل دلالته السياسية والفكرية والاجتماعية فى مرحلته التاريخيـــة ، فضـــلا عن الدعوة البرجماتية لحسم الاشكال الفكرى والحكم على الفكر عامة بنتائجـــه .

وفى الفكر المعاصر يتدخل المنهج البرجمائى ليحسم الخلاف بين المـــاديين القائلين « بجوهـــر مادى كمبدأ ميتـــافيزيقى » (هكـــذا فى النص) « وبين العقليين القائلين بجوهر روحى كمبدأ ميتافيزيقى

للفكر » يتدخل المنهج البرجماتى ليطمس فى الواقع حقيقة الخلاف ودلالته قائلا : « الغريب أن النتائج العملية التى تترتب على هذين المذهبين واحدة فأصحاب الفكر الروحى يؤكدون أن الله وضع للعالم نظاما دقيقا • والماديون يقولون بأن هناك قوى طبيعية تنظم العالم • وفى الحقيقة ، فهناك مشكلة مفتعلة بين الماديين والالهيين وهم يدلون على نفس الشىء بمسميات مختلفة »(١٦) •

وهكذا معيار النتائج العملية ، والتحليل اللغوى للتسميات المختلفة كشفا لوحدة المسمى ، يتدخل المنهج البراجماتى والوضعية المنطقية لحسم هذا الخلاف التاريخى ذى الدلالة العميقة فكريا واجتماعيا ، وذلك بالتوفيق بين طرفين ، بل التسوية بينهما واعتبار الخلاف « مشكلة مفتعلة »(١٧) • وفى هذه النقطة بالذات تبرز لا تاريخية الفكر فى هذا الكتاب رغم الاقرار بتاريخيته على نحو عابر فى الكتاب نفسه • والحق أن استخدام المنهج البراجماتى فى تقييم بعض الخلافات الفلسفية لا يأتى ضمنا كما رأينا فى المثالين السابقين ، بل يقول الكتاب فى الفصل الخاص بالبراجماتية انها « منهج مرن وليس محدودا ويصلح تطبيقه فى الفلسفات المختلفة »(١٨) • انها دعوة للتوفيقية بين مختلف المدارس والخلافات الفلسفية على أساس المنهج البراجماتى •• ألا يعنى هذا ضمنا الدعوة الى التعميم الشامل للفلسفة البراجماتية ؟

والكتاب يتعرض للماركسية بالنقد العنيف ، حتى اذا انتقل الى عرض البراجماتية اذا بنا نجد كل النواقص التى ذكرها عن الأولى ، تجد نقيضها فى (الثانية) فالبراجماتية منهج عملى تجريبى لا يجعل من النظريات اجابات نهائية ، بل هى أدوات يستعان بها لتغيير العالم وهى منهج متجه نحو المستقبل • نحو النتائج والآثار بصرف النظر عن المبادىء الأولى الثابتة والمقولات ، ولهذا فالحقائق والقيم متغيرة بتغير الخبرة الانسانية ومرحلة التقدم العلمى ، وقيمة

أى فكرة نعتمد على نتائج تطبيقها وصحتها عمليا » ٠ ولهذا فالبراجماتية تعارض الميتافيزيقا والفلسفات النظرية والفروض الوهمية ، فضلا عن هذا فهى تؤكد على أهمية العقل وتؤمن بقيمة الفرد كما تؤمن بالديمقراطية وترى أن الكون والعالم تغير وصيرورة ٠٠ الخ ٠٠ الخ » (١٩) ٠

فهل هناك أجمل وانبل وانفع من فلسفة كهذه ؟ !

لسنا هنا فى معرض خصومة فكرية ، وانما فى مجال كشف دلالة منهج دراسى فى الفلسفة فى مرحلة السبعينيات من تاريخ مصر ، وما زال مستمرا حتى الآن ! ان البراجماتية فى هذا الكتاب لا تقدم فحسب كبديل للماركسية ، بل تقدم فى الحقيقة كمنهج شامل للرؤية الشاملة لكل الفلسفات ٠٠ انها تقدم على نحو يكاد يكون تبشيريا (٢٠) ٠

لو أن هذا الكتاب ، كتاب خاص يعبر عن رأى مؤلفيه ، عام فى السوق ، لهان الامر لأن لكل انسان أن يعبر عن خالص فكره ويدافع عنه ، وانما القضية ذات الدلالة العميقة أن تصبح هذه الفلسفة هى الفلسفة الرسمية التى يبشر بها كتاب الفلسفة المقرر تقريرا رسميا على عشرات الالوف من طلاب الثانوية العامة كل عام !!

٢ ــ تزييف للوعى الاجتماعى : وبناء على ما هو حاصل فى المجتمع المصرى ، فان محاولة تزييف الوعى ، وجعل التعليم حمالا للوعى الزائف ، تعنى اعادة انتاج الاوضاع السائدة من خلال البرامج والمقررات التعليمية للتعبير عن مصالح المسيطرين ، وتعميق أيديولوجيتهم وتبرير واقع الخاضعين واقناعهم بانه طبيعى ولا مفر منه ، وليس من صالحهم تغييره ، واستخدام أساليب مختلفة ، تضخم تلك القشرة الزائفة ، التى تباعد بين الخاضعين ادراكهم الحقيقى لواقعهم وأسبابه ، وسبل تغييره ، وأهمية التغيير القصوى ، لتحقيق مصالحهم ، وتحقيق تنمية أخرى عموما (٢١) ٠

وكنموذج لذلك قام عبد الباسط عبد المعطى بتحليل مضمون مقرر القراءة للصف السادس الابتدائى للعام ١٩٨٣/٨٢ • ومن خلال هذا التحليل يخرج بالمؤاشرات الآتية :

(أ) سيطرة الرجل : فقد كانت الصورة السائدة والدور الفاعل ، للرجل ، ورسمت الموضوعات صورة أخاذة متألقة له ، حافلة بأوصـاف مثالية تجاوزت الزمان والمكان ، فقد أتى قائدا ، مناضلا ، جنديا ، جسورا ، محرر الأرض ، مدافع عن العرض ، حسن التصرف ، ذكى ، لمـاح ، مبادر ، عامل ، فلاح ، منتج ، عائل ، عامل ، أمين ، محب للعلم ، شهم حتى عندما يكون طفلا •

ونلاحظ ايضا تمييز العسكريين على غيرهم من الرجال ، فمع أن الصورة المسيطرة والدور الفاعل هو دور الرجل ، فقد ميز من بين الرجال ، العسكريين ، والمحاربين ، والذى كان تواجدهم ، فى حوالى ٢٥٪ من الموضوعات التسع والعشرين التى تم تحليلها • على انه يهم غير هذا البعد الكمى ، وضعهم وتصوير أدوارهم التاريخية فى حياة المجتمع بشكل يؤثر فى تصدر التلميذ للادوار (٢٢) •

ولم تخرج الصورة المعطاة للمرأة عن كونها أما تربى الاطفال ، وترعاهم ، تابعة للذكر ، حتى عندما يكون هذا الذكر طفلا • لم تظهر عاملة منتجة ، مدرسة ، ولم تظهر مقاتلة الا عرضا وفى جملة واحدة ، لم تكرم الا بنشيد عن عيد الام ، يترجم أهميتها ودورها كأم وربـة بيت ليوم واحد فى العام ، يتصور انه كافى للتخفيف عما هو ممارس عليها من ضغوط طول ٣٦٤ يوما تزداد فى السنوات الكبيسـة •

(ب) تدعيم الهجرة لخارج الوطن : فمع التسليم بأن الهجرة حل لمشاكل الافراد وأسرهم ، فى لحظة تاريخية ، يحول فيها واقع مجتمعهم دون اشباع احتياجاتهم الاسـاسية ، فيلجـأون الى الهجرة ، عندما يجدون فرصة بديلة فى سياق مجتمع آخر ، فتقتضى اللحظتان المتقابلتان

فى مجتمع الطرد ومجتمع الجذب ، الى اتخاذ قرار يتجاوز فيه الفرد ارتباطاته بالأرض ، والاقارب والمجمتع · ومع أن كثيرين ينظرون الى الهجرة ، خاصة الى الدول النفطية نظرة ايجابية فذلك لان تقويم هذه العملية ، غالبا ما يتم فى ضوء الجدوى الاقتصادية لها ، والتى يبدو فيها اتساق ظاهرى ، فى المصالح للفرد وللنظام القائم حيث تحل مشكلات كلا الطرفين ، لكن التقويم السوسيولوجى الذى يضع فى حسبانه نظرة مستقبلية لصاحبات هذه الهجرة ، يمكن أن يكشف عن مصاحبات بنائية لصيقة ، لديناميات هذه البنية ، لا لأن الحلول عندما تأتى من خارج البناء الاجتماعى تكون آنية ، مهما طالت لحظة آنيتها ، ولكن لانها ايضا تحمل معها مصاحبات ليست أصيلة ، ودلل عبد الباسط بذكاء وعلمية على صحة هذا التوجه ببعض المؤشرات والتحليلات (٢٣) ·

٣ ـ التنشئة السياسية ، أرادت د· نادية سالم من هـــذه الدراسة أن تتعرف على الدور الذى تمارسه المدرسة فى التنشـــئة السياسية وذلك من خلال الثقافة السياسية المتضمنة فى كتب المواد الاجتماعية والتربية القومية الموجهة لطلاب الصف الثالث الابتدائى الى الصف السادس الابتدائى ·

ومن أهم النتائج التى توصلت اليها الباحثة :

(أ) الانتماء القومى ، واظهرت نتائج تحليل المضمون الكمية أن الكتب الدراسية تؤكد على فرعونية مصر بنسبة ٥٤٪ وعلى الانتماء المصرى بنسبة ٣٠٪ بينما الانتماء العربى لا يشغل سوى ١٦٪ فقط من محتوى المواد الدراسية (٢٤) ·

(ب) مفهوم السـلطة ، اذ تؤكـد كتب التربية القومية والمواد الاجتماعية على دور السلطة المركزية وهى الحكومة التنفيذية باعتبارها مصدر القرار فى كافة جوانب الحياة المختلفة للمواطن (٢٥) ·

(ج) الروح الجماعية ، وأول ما يسترعى الانتباه ، أن كتب التاريخ تركز على دور الافراد أكثر منها على دور الجماهير والجماعات ، وكأن المحور الاساسى للتاريخ هو الفرد وليس حركة الجماعات ٠ كما أن تدريس التاريخ يطغى عليه طابع تدريس التاريخ الوقائعى ، فمن النادر أن يوجد التاريخ الاقتصادى والاجتماعى والتاريخ الفكرى ، وهذه الجوانب التى تمكن من التعرف على حياة المجتمع المصرى والعربى والاسلامى ، اذ ما زالت المقررات تركز الحديث على الحروب وعلى المعارك وعلى سقوط الحكام ٠

كما يتضح من التحليل أن الكتب تبرز البطولات الفردية دون توضيح دور الجهود الجماعية والتعاونية للافراد المختلفين فى الأعمال البطولية كما يتضح فيما يلى (٢٦) ٠

فالشخصيات التاريخية والسياسية المتضمنة فى الكتب ٥٨ قائدا أو زعيما أو مناضلا وأكثر الشخصيات التى تناولتها الكتب المدرسية بالعرض والتحليل ، محمد على اذ حصل على ١٩٪ من عدد الصفحات التى تناولت الشخصيات ، يليه أنور السادات ١٢٪ ثم الرسول صلى الله عليه وسلم ٧٪ وعرابى ٥٪ والخديوى اسماعيل ٥٪ وسعد زغلول ٥٪ وصلاح الدين الأيوبى ٥ر٤٪ ثم مينا ٤٪ وتحتمس ٤٪ ومصطفى كامل ٤٪ وجمال عبد الناصر ٢٪ وأحمس ٢٪ وأبو بكر الصديق ٢٪ وعمر بن الخطاب ٥ر١٪ وقطز ٥ر١٪ ٠

(د) مسئولية المواطن : دور المواطن فى المجتمع : فتحمل الكتب مسئولية المشاركة فى الدفاع عن المجتمع على النظام السياسى أو الجيش والمقاومة الشعبية ، ولا تقدم سوى فقرة واحدة عن دور المقاومة الشعبية فى الحروب التى خاضتها مصر على مر تاريخها (٢٧) ٠

(هـ) القيم السائدة : ويقصد بها القيم التى تسعى كتب المواد الاجتماعية والتربية القومية الى ايصالها للاطفال وهى قيم الحرية

والعدل والمساواة · وتبين من تحليل المضمون أن الكتب المدرسية تركز على الحرية بمفهومها السياسى الليبرالى وذلك فى ثلاث فقرات أثناء الحديث عن انجازات أنور السادات ·

أما بالنسبة للعدل ، فلم تتناول الكتب المدرسية مفهوم العدل أثناء تعرضهـا للاطار الفكرى للنظام السـياسى الا فى فقرة واحـدة عن امنمحات ·

وبالنسبة للمساواة ، فلم تتناولها الكتب المدرسية (٢٨) ·

السقوط الفنى :

واذا كانت هذه نماذج تبين فشل مناهج التعليم من الناحيـة الفكرية ، فان الامر لم يكن أحسن حالا من ناحية فن التربية وعلومها · لقد اتضح لنا فيما قبل أهمية مراعاة أن يكون لكل منهج مجموعة أهداف تتكامل مع أهداف المناهج الأخرى لتتكامل بدورها فى تحقيق الأهداف العامة من العملية التربوية · كذلك أكدنا أن هذه المناهج لابد أن تساير طاقات المتعلم المختلفة وامكاناته بما يؤدى الى افادته منها ، وكذلك ان ترتبط بالبيئة التى ينمو فيها الفرد بما يوجد فيها من امكانات وبما تواجهه من مشكلات ، والا أدت هذه المناهج الى اغتراب الفرد عن بيئته ، وهذا أمر لا نرضى عنه جميعا ·

كذلك أكدنا أن محتوى المنهج ينبغى أن يصاغ بحيث تتكامل فيه الجوانب السابقة فى وحدة وظيفية ، آخذة فى الاعتبار طبيعة العصر الذى نعيش فيه ، وما يمر به من نمو سريع فى مجالات المعرفة المختلفة ·

ويبدو أن المناهج فى مدارسنا لازالت تهتم فى المقام الأول بالمعرفة · ونحن لا نقلل من أهمية المعرفة وقيمتها ، الا أن الاقتصار عليها يؤدى الى قصور التربية عن تحقيق الكثير من أهدافها الى جانب النتائج والتأثيرات السلبية الأخرى ·

ويمكن تلخيص أبرز النتائج المترتبة على هذا فيما يلى (٢٩) :

١ ـ غلبة الطابع النظرى ، فعلى الرغم من تسليمنا بأهمية دور الجانب المعرفى فى اكتساب القيم والاتجاهات والعادات السلوكية ، الا أن الممارسة العملية هى السبيل الاساسى لذلك ، وعلى سبيل المثال ، فان دراسة أسس الديمقراطية فى مجتمعنا شىء هام وأساسى ، الا أن الافتقار الى ممارسة الديمقراطية فى الحياة المدرسية يعنى أن هذه الاسس لا تتعدى كونها كما من المعلومات يتعين على التلميذ أن يعانى من حفظها واستظهارها دون أن يكون لها أثر يذكر فى سلوكه كمواطن ٠

ويصدق المثل الشعبى القائل (اللى على راسه بطحة ٠٠٠) على هذا الجانب من مناهجنا فعقب الانتفاضية الشعبيةفى يناير سنة١٩٧٧ تصاعدت الاجراءات القمعية والبوليسية لمحاصرة الجماهير وعزلها عن العمل السياسى الديمقراطى ، وحتى تنصرف الانظار عن حقيقة (الواقع) اذا بوزارة التربية تقرر منهجا جديدا باسم (التربية السلوكية) كى يدرس فى المرحلتين الاعدادية والثانوية ٠ وهى مبهمة غامضة ، واشتمل محتوى المنهج على موضوعات مثل :

النظام ـ النظافة ـ احترام الملكية العامة ـ الصدق والأمانة ـ الوفاء والتضحية ـ الاخلاص فى أداء الواجب وتقدير المسئولية ـ الاخاء والسلام الاجتماعى ـ الفهم السليم للحرية ـ حسن الخلق ـ التعاون والتكافل والتماسك العائلى واحترام كبير السن (القيم الأصيلة للقرية) ٠

فكما نرى ٠٠ أن هذه اتجاهات سلوكية لا يتعلمها المواطن فى (حصص) مخصصة لذلك ، وانما هى ممارسات عامة سواء داخل المدرسة أو خارجها ، انها أشبه بـ (مخدر) يوهم الناس أن المجتمع فى تلك الفترة يسعى الى غرس هذه القيم والاتجاهات فعلا ، وتقديم التعليم (كبش فداء) ، بحيث كلما رأى أحد فشلا فى ذلك اتجه باصبع الاتهام الى المدرسة ٠٠ أليست هى التى تعلم كل هذا ؟

لكننا ان شئنا الحقيقة ، فالعلم هنا هو المجتمع الكبير !

٢ ـ القصور فى الاهتمام بالانسان الفرد من حيث ميوله وحاجاته ومشكلاته • وبدون الخوض فى تفصيلات فنية ، فانه يمكن القول بأن التركيز على المعرفة لا يوفر الشروط الملائمة للتعلم الجيد ، كما انه لا يعطى فرصة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ولا يساعد على خلق المناخ اللازم لممارسة المدرسة لدورها فى التوجيه التعليمى والمهنى لأبنائها •

٣ ـ الانفصال الى حد كبير بين المدرسة من جهة وبيئة التلميذ من جهة أخرى ، ولا نعتقد اننا نبعد عن الحقيقة والواقع حين نقرر أن مثل هذا القصور فى المناهج هو أحد العوامل التى تؤدى الى صور الفقد المختلفة فى مراحل التعليم المختلفة ، وبوجه خاص فى المرحلة الابتدائية فحينما لا تمثل المناهج دورا له قيمة فى حياة الانسان ، يكون ذلك من دواعى النقد • وفى ظل مثل هذه المناهج ، فان التلميذ يصل فى الغالب الى فكرة خاطئة عن انفصال المعرفة عن الحياة العملية مما يقلل ايجابيته (٣٠) •

صحيح أن عديدا من الاهداف التى وضعت للمناهج تشير الى دراسة البيئة المحلية والعمل على المحافظة عليها وتنمية الاحساس بمشكلاتها •• الخ ، الا انه من الواضح أن من الصعب ـ ان لم يكن من المستحيل ـ تحقيق ذلك فى ضوء المناهج الموحدة والكتب الدراسية الموحدة فى جميع انحاء الجمهورية •

وقد حاول أحد الباحثين (٣١) الاستطراد فى متابعة محتوى الكتاب المدرسى فى المواد الاجتماعية للصف الرابع الابتدائى وأحد موضوعاته (محافظتى) لتبين كيفية معالجة ذلك من خلال الكتاب الموحد لجميع محافظات الجمهورية ، وقد وجد أن هناك عددا من الاسئلة العامة التى تتعلق بمحافظة التليذ وأن عليه أن يجيب عن هذه

الاسئلة فى ضوء المعلومات الخاصة بمحافظته ، ولا يوجد أى دليل على مدى فاعلية هذا الموضوع بالنظر الى عدم وجود دليل للمعلم أو مصادر تتعلق بكل محافظة ٠

٤ - تصبح الوسيلة الاساسية لتقويم عمل التلاميذ هى الامتحانات المدرسية بصورها المألوفة عندنا ، ويصبح أمر تدريب التلميذ على التذكر هو هدفنا ، ونهمل بذلك استثمار امكانات العقل الانسانى بما يحمله من طاقات بناءة وخلاقة ، ويقتصر عمل المدرس على الشرح والتلقين ، بل يقتصر فقط على ذلك الشرح والتلقين الذى يضع فى اعتباره الأول الامتحانات وأسئلتها ٠

٥ - أن المنهج يخفق فى ايجاد الحلول المناسبة لمواجهة تحديات العصر ، فعندما تواجه المناهج المصرية - مثلا - ظاهرة الانفجار الثقافى ، فان الحل الوحيد الذى تراه أمامها هو أن تضيف مواد دراسية جديدة ، وعلى الرغم من أن هذا الحل لن يواكب أبعاد مثل هذا الانفجار ، الا انه سرعانما تظهر الشكوى من تضخم المواد الدراسية وازدحامها ، ويكون رد الفعل هو حذف بعض محتويات المنهج ، وهكذا تتطور المناهج فى مصر فى كثير من الاحيان بين الفعل ورد الفعل ويصبح طابعها الاساسى هو الاضافة أو الحذف أكثر من الابتكار والتجديد ، ووضع أسس جديدة لانتقاء وتنظيم الخبرات التعليمية

٦ - وعلى الرغم من ادراكنا جميعا أن نسبة كبيرة من أطفالنا الملتحقين بالمرحلة الابتدائية لا يستكملون تعليمهم فى المرحلة التالية لاسباب متعددة ، وبالنسبة لهؤلاء تعتبر المرحلة التى يسجلون بها بمثابة مرحلة نهائية - الا اننا لا نرى أثرا كبيرا لهذا الامر فى مناهجنا وقد كان المفروض أن يأخذ واضعو المناهج فى اعتبارهم أن مراحلنا التعليمية المختلفة تعتبر منتهية بالنسبة لعدد كبير من أبنائنا وبناتنا (٣٢) ٠

٧ ـ المقررات الاختيارية فى المرحلتين الاعدادية والثانوية محدودة جدا ، وهى قاصرة على مواد المستوى الرفيع فى الصف الأخير من المرحلة الثانوية حيث ان « لطالب القسم الادبى حق اختيـار مادة واحدة أو مادتين من المستوى الخاص • وفى حالة اختيار مادتين تكون احداهما « لغة » والثانية اما أن تكون مادة الجغرافيا أو مادة الفلسفة •• ولطالب القسم العلمى الحق فى اختيار لغة واحدة فقط على المستوى الخاص • ومن الواضح أن الطالب قد لا يختار على الاطلاق أى مواد على هذا المستوى الخاص • والمجال الآخر للاختيار ، هو مجال الدراسات العملية ، وذلك متاح ـ من الناحية الفعلية فى بعض المدارس فقط (٣٢) •

٨ ـ واذا كنا فى الفصل الخاص بالأبنية المدرسية قد أشرنا الى تدهور الانشطة التربوية نتيجة الاوضاع الخاصة بالبنـاء المدرسى وتقلص اليوم المدرسى ، فانه لابد من الاشارة هنا الى الوظيفـة التربوية للنشاط المدرسى بالنسبة لمناهج التعليم فهو ليس أمـرا زائدا وانما هو جزء مكمل بل وأساسى فيها •

ان ما يسمى بالنشاط الادبى واللغوى متمثلا فى جماعات الشـعر والقصة والمقال والخطابة أو ما يسمى بالنشاط الفنى المتمثل فى جماعات الرسم والتصوير والنحت والموسيقى والتمثيل ، والنشاط العلمى المتمثل فى الجمعيات العلمية والجماعات الاستكشافية والرحلات العلمية والنوعية وجماعات التاريخ والجغرافيا والخرائط والفلسفة والنشاط الاجتماعى والدينى كجماعات خدمة البيئة والنظافة والبر والاحسان •• الخ هذه النشاطات وغيرها كثير والتى تعتبر بالفعل من وجهة نظر التربية الحديثة من أهم ما ينبغى أن يركز عليه المنهج المدرسى كوسـيلة وليس غاية ، كوسيلة لبنـاء الجانب النفسى والاجتماعى والقيمى والجمالى والحركى عند انسان المستقبـل ، وكجزء هام ومتمم للبرنامج الاكاديمى الذى يهدف جل ما يهـدف

الى بناء الجانب المعرفى فقط عند الانسان ، نقول ان معظم هـــذه النشاطات بل تكاد كلها أصبحت الآن فى محنة تلتقط أنفاسهـــا الأخيرة حتى اقترب الوقت الذى يمكن أن تخرج علينا فيه كتابات تنعى هذه النشاطات وتحكى لناقصتها عندما كانت موجودة فى يوم من الايام وتقدمها لنا كجزء من تاريخ المـاضى نترحم عليه (٣٤) ٠

٩ ـ ومناهج التعليم بحاجة دائمة الى « وسائط » تجسد المجردات وتقرب المعانى وتشرح غوامض الافكار وهى ما نسميه « الوسائل التعليمية » ٠ وفى الوقت الذى تقدمت فيه هذه الوسائل تقـدما مذهلا جعلها تحتل المساحة الاكبر فى كليات التربية واعداد المعلمين وأصبحت لذلك تسمى « تكنولوجيا التعليم » ، نجد أن وضعهـا فى تعليمنا يرثى له وهناك عدد من الملاحظات التى يمكن ايرادها فى هذا السبيل (٣٥) :

(أ) بالرغم من انشاء ادارة مركزية للوسائل التعليمية بالقاهرة وادارات للوسائل التعليميـة بالمناطق التعليميـة ، فان الاجراءات الروتينية والمكتبيـة قد تجعل الامكـانات المتاحة ـ مهمـا كانت حدودها ـ بعيدة عن متناول يد المعلم بصورة مباشرة ، بل والاهم من ذلك أنها بعيدة عن اقتناعه بأهمية استخدامها وتأثيرها فى عمله ٠

(ب) ان برامج التلفزيون التعليمى يغلب عليها الطابع التقليدى اذ انها من الناحية العملية صورة لفصل دراسى محدود ، لا يتم فيه فى الغالب الافادة من امكانيات التلفزيون وانتقال الكاميرا خـارج حدود الاستوديو أو اسـتخدام الوســائل التعليمية الأخـرى ٠ والتلفزيون التعليمى بهذه الصورة هو فى واقع الامر تكرار للدرس المعتاد فى الفصل ٠

(ج) ان تنفيذ التوجيهات الخاصة بانتاج الوسائل التعليميـة محليا لا يتعدى غالبا تكليف بعض التلاميذ بشراء بعضها أو برسم

لوحات معينة · ومع أهمية قيام التلاميذ بانتاج بعض الوسائل فان ذلك يجب أن ينظر اليه من خلال قيمته التعليمية ثم الاستخدام الفعلى لهذه الوسائل · ان القضية تتعلق باقتناع المعلمين بمثل هذه التوجيهات وليس فى الامتثال الشكلى ·

مشكلات اللغة العربية :

ولسنا فى حاجة الى كثير شرح لخطورة اللغة القومية بالنسبة لثقافة أى مجتمع ففضلا عن انها أداة الاتصال الرئيسية ، فانها « مركب ثقافى » ومظهر أساسى للذاتية الحضارية ، ولعل من أيسر الامثلة التى يمكن الاستشهاد بها هى أن نتصور أخوين فى أسرة واحدة أحدهما التحق بقسم اللغة العربية بكلية الآداب والآخر بكلية اللغة العربية بجامعة الأزهر ·· لن تقتصر المسألة على اختلاف اللسان وانما تمتد لتشمل منهج التفكير وطريقة السلوك وكيفية التعامل مع الناس والنظرة الى الحياة ، بل وكثير من القيم والعادات والتقاليد ·

ومن هنا يجىء حرص مختلف المجتمعات بقضية تعليم اللغة القومية ومن هنا أيضا كان لنا أن نفرد جزء ولو يسيرا منفردا عن تعليم اللغة العربية فى مصر ·

والحق أن المادة العلمية هنا كثيرة وغزيرة من مؤتمرات ورسائل ماجستير ودكتوراه وكتب وأبحاث ودراسات ·· الى غير ذلك من مصادر لن نغرق القارىء فيها وسنكتفى بدراسة واحدة ننتقى منها بعض نتائجها ·

ونحن نختار هذه الدراسة لأنها صادرة من جهة حكومية رسمية حتى لا يقع فى ظن أحد اننا (نبالغ) ونختلق العيوب والمشكلات ·· تطبيقا منا للقاعدة المشهورة : (وشهد شاهد من أهلها) ! فماذا تقول الدراسة ؟

يمكن ايجاز بعض نتائج هذه الدراسة فى الملاحظات التالية (٣٦) :

١ ـ عدم مسايرة محتويات مناهج اللغة العربية لخطوات نمو المتعلم وحاجات هذا النمو ، لتنمى فى اطارها المهارات والقدرات التى تساعد على الوصول الى المستويات المراد تحقيقها ، فعلى سبيل المثال :

« مناهج القراءة والنصوص بالمرحلة الاعدادية لا تتدرج مع مستوى المرحلة الابتدائية ولا تمهد لمستوى المرحلة الثانوية كما ينبغى ، بل تتساوى فيها الموضوعات ، متقاربة ، غير نامية ولا صاعدة فى خط بيانى مستقيم »(٣٧) .

٢ ـ عدم بناء محتويات مناهج المادة على بحوث علمية تتعلق مثلا بمعرفة الميول القرائية لدى التلاميذ وفق أعمارهم ، وبتحديد الألفاظ التى يكثر دورانها فى أحاديث وكتابات التلاميذ فى الصفوف المختلفة من المراحل التعليمية على هيئة قوائم معينة .

٣ ـ لا تكاد مناهج اللغة العربية تقيم وزنا لتنمية الاتجاهات اللغوية الحديثة التى تحقق مطالب العصر الملحة كسرعة التقاط الفكرة فى القراءة ، والتمييز بين الأفكار الاساسية وغير الاساسية ، وتلخيص الافكار تلخيصا دقيقا ، والقدرة على انتقاء أدق لفظة للتعبير عن المعنى ، واستهلاك الثروة اللغوية القادرة على مواجهة مطالب الحضارة والاتصال بالفنون الادبية المعاصرة اتصالا صحيحا ، والخبرة بأمهات المراجع الحديثة فى المادة وفى الثقافة العامة ، والافادة من المعاجم والفهارس للوصول الى المعارف عن طريقها فى سهولة ويسر ، وتفهم فكرة التربية الذاتية والمصاحبة والمستمرة .

٤ ـ عدم تضمين محتويات المنهج ما يحتاج الطالب الى دراسته والى التعرف عليه مما هو موجود فى مجتمعه مثل : التمثيليات ويوميات

الادباء ، فيما يتعلق بالدراسات الادبية ، وايضا عدم اهتمامها بدرجة كافية ـ بضرورة الاتجاه نحو استخدام التعبير الوظيفى بما يشمل مثلا ، التدريب على كتابة : الرسائل والتقارير والشكاوى ·· مما يرتبط بمجالات الحياة التى يمارسها الانسان ·

٥ ـ فى داخل المراحل التعليمية الثلاث ، بل وفى داخل المرحلة الواحدة تظهر فروع وتختفى أخرى مثل الاملاء والخط ، دون خضوع ذلك لأسس تربوية تبرر ما يقرره المسئولون ·

٦ ـ اتباع مناهج اللغة العربية لطريقة التفريع فحددت لكل فرع من فروع المادة محتوى يختص به ، دون ربطه بالفروع الأخرى ، مما كان له أكبر الاثر فى ضعف حيوية اللغة ، وفى اهتمام المتعلم ببعض الفروع دون سواها ··

٧ ـ اتباع الطريقة الآلية الصناعية فى تقسيم محتويات المنهج على أشهر العام الدراسى ، بأن يفرض على المعلم فرضا الانتهاء من القيام بتدريس عدد معين من الموضوعات أو الصفحات من محتوى كل فرع فى مدة زمنية معينة ، دون مراعاة واعية لاختلاف مستويات الموضوعات بعضها عن البعض الآخر ، ولا لاختلاف قدرات التلاميذ ودرجات استيعابهم لهذه الموضوعات ، والتى لا يستطيع الوقوف عليها ومراعاتها الا المعلم وحده ·

٨ ـ قلة العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة فى تعلم اللغة ، فما يزال تعليم اللغة فى مدارسنا قائما ـ فى كثير من الاحيان على طرق قديمة : كالطريقة القياسية التى تعتمد على ذكر القاعدة أو التعريف ثم تأتى أمثلة لاثبات صحة هذه القاعدة أو هذا التعريف ، وكأن استخدام اللغة العربية استخداما سليما والتمرس بأساليبها ، ليس مقصودا ، مع أنه هو الغاية التى يجب أن نتطلع اليها · أو الطريقة الخطابية : التى يقوم فيها المعلم بكل شىء : يعرض ويستنتج ، ثم

يعين على حل التمرينات فلا يمارس التلميذ من الدرس ما يكسبه المهارات اللغوية الملائمة (٣٨) •

الى غير ذلك من مشكلات يضيق المقام عن حصرها •

معوقات استخدام الأجهزة والمعدات بمدارس التعليم الأساسى :

واذا كنا قد تناولنا فى الكتاب الأول (محنة التعليم فى مصر) صورا متعددة عما يعانيه التعليم الأساسى من قصور ، فاننا نقتطع هنا جانبا واحدا هو ذلك الذى يتصل بالجوانب العملية ما دام هذا التعليم يباهى فيه بانه يصبغ العملية التعليمية بالجانب العملى، هذه ناحية، والناحية الأخرى تتعلق بأن هذه المرحلة هى مرحلة تعليم كل أبناء المواطنين مما يحتم مزيدا من الاهتمام والعناية •

فقد اثبتت دراسة للمركز القومى للبحوث التربوية وجود عدد من العقبات التى تحول بين مناهج تعليم المرحلة الأولى وبين الالتحام الفعلى بدنيا العمل والممارسة منها (٣٩) :

١ ـ عدم وجود ورش أو حجرات متسعة تكفى مجموعات التلاميذ التى يتعين عليها القيام بالتدريبات فى المجالات المختلفة ، ففى معظم المدارس تخصص أصغر الحجرات للتدريبات المهنية وهذه الحجرات بالكاد تكفى الدواليب لحفظ الأجهزة التى هى (عهدة) لدى المدرس مع نضد ويبقى التلاميذ خارج الحجرة لمشاهدة المدرس عند اجراء التدريب وبعد انتهاء الحصة يقفل المدرس الحجرة بالقفل (للحفاظ على العهدة) !!

٢ ـ عدم توفر الأدوات لكل تلميذ فى المجموعة لممارسة التدريبات وهذه ظاهرة فى الكهرباء والنجارة والصيانة المنزلية (السباكة) والمعادن والنسيج • وأما فى مجال الاقتصاد المنزلى والمجال الزراعى ، فيمكن أن يقوم كل تلميذ بمجهود معين فى التدريب •

٣ ـ عدم توفر الخامات اللازمة والكافية ، وهـذه واضحـة فى تدريبات المجال الصناعى على وجه الخصوص ٠

٤ ـ عدم وجود مدرس متخصص لتدريبات معينة بسبب لجوء الادارة التعليمية الى اكمال نصاب بعض المدرسين من الحصص بهـا مع عدم تخصصهم ٠

٥ ـ ضياع وقت المدرس فى الشئون المـالية التى تتصل بعهدته من الأجهزة والأدوات واجراءات تجهيز الفواتير وتسديد السلفة التى استلمها ٠

٦ ـ عدم حصول المدرس على تدريب كاف على استخدام الاجهزة والأدوات ، مما يدفعه الى عدم استخدامها حتى لا تتعطل بسبب سوء الاستخدام ٠

٧ ـ وصول بعض الخامات للمدرسة بعد الموعد المحدد لدراستهـا فى المنهج وللقيام بالتدريبات التى تستخدم فيها هذه الخامات ٠ وتظهر هذه بصفة خاصة فى تدريبات النجارة حيث يصل الخشب من التموين بعد أن يكون المدرس قد شرح التدريبات نظريا وانتهى من تدريبـات أخرى ولا يمكنه العودة لاجراء هذه التدريبات لارتباطه بانتهاء المنهج فى موعد محدد قبل نهاية العام الدراسى ٠

٨ ـ عدم وجود معاونين للمدرس على غرار أمناء المعامل ممـا يضطر المدرس الى عمل كل شىء بنفسه مما يضيع وقتا طويلا فى اعداد التدريبات واجرائها ٠

٩ ـ عدم كفاية الوقت المخصص فى جدول المدرسة للتدريبـات المهنية مع أن بعض التدريبات تحتاج لساعات طوال يقضيها المدرس فى غير أوقات اليوم المدرسى كما انه لا تعطى له مكافآت أو حوافز لهذا العمل الاضافى مما يدفعه الى اهمال التدريبات والاكتفاء بشرحهـا

نظريا كما فى التدريبات على (التفريغ) والتدريبات الخاصة بتصنيع الألبان !

ملامح أساسية لتطوير المناهج :

فاذا ما جئنا الى التصور الذى يمكن إقتراحه لتطوير المناهج فلابد من أن نضع فى الاعتبار ما لا نمل من تكراره والتنبيه اليه وهو أن العملية التعليمية عملية متكاملة ، لا يصح التعامل معها بأسلوب جزئى . انها منظومة تتكون من عدد من المنظومات الفرعية ، تتفاعل فيما بينها ، يؤثر كل منها فى الآخر ويتأثر به . انها فى حالة ديناميكية دائمة التفاعل والتغير وينبغى أن تكون فى تطور مستمر . والمنظومة التعليمية فى تفاعل هى الاخرى مع منظومات أخرى فى المجتمع ، وكل ذلك فى تفاعل وتأثير متبادلين مستمرين .

ومن هنا ، فان ما سنسوقه فى الصفحات التالية لا نقدمه على أنه استراتيجية لتطوير المناهج ، فذلك فوق طاقة هذا الجزء ، وانما هو أشبه بـ (الملامح) العامة و (والمؤشرات) الاساسية ، وبالتالى ، فان هذا يعنى ضمنا التسليم بأن هناك جوانب أخرى بحاجة الى دراسة والى تنويه .

اما الملامح والمؤشرات التى نقترحها ، فان صورتها الاساسية تتلخص فيما يلى :

— فعند النظر الى تطوير المناهج لابد من تحديد المواقف ازاء النظريات الرئيسية التى يمكن أن توجه عملا مثل هذا ، ففى أوربا سادت نظريتان عامتان التطورات التى حصلت فى حقل المناهج أولاهما ترجع جذورها الى أرسطو وهى توحى فى صيغها المبسطة بأن محتوى التربية العامة الحرة ينبغى أن يتألف من مجموعة صغيرة مختارة من المواد الدراسية ، وهذه المجموعة عبرت عن نفسها فى الواقع فيما عرف

بالفنون الحرة السبعة ويمكن تسمية هذه النظرية بنظرية الاساسيات في المناهج Essential Curriculum theory ، أما النظرية

العامة الثانية فترجع الى فلسفة كومونيوس التربوية التى عبرت عن نفسها في صورة أوسع وأعمق في مقترحات الموسوعيين (الانسكلوبيدين) الفرنسيين وتذهب هذه النظرية باختصار الى أن معرفة العالم الواقعى مفيدة ، وينبغى ادراجها ضمن المناهج . وقد شدد الموسوعيون في تطبيقاتهم على أهمية اللغات الحديثة ، والعلوم والمواد العملية ، وذلك في مقابل اللغات الكلاسيكية والمواد الأدبية (٤٠) .

أما الاسهام الامريكى فى نظرية المناهج ، فيأتينا من فلسفة بنيامين فرانكلين النفعية البراجماتية ، التى دعت الى نظرية في المناهج لا تختلف كثيرا عن تلك التى اقترحها هربرت سبنسر وفوداها وجوب اختيار محتوى التعليم فى ضوء المشكلات التى ينتظر أن يواجهها الشباب عندما يتركون المدرسة الثانوية .

ويعتبر الاتجاه المتعدد التقنيات (البوليتكنيكى) فى محتوى التعليم ، نظرية فى المناهج سائدة فى العالم الاشتراكى وفلسفتها تقوم على معالجة كل جوانب العمل المدرسى فى ضوء علاقاته بالحياة الانتاجية فى المجتمع (٤١) .

ـ نظراً للتغير الكبير فى نظرتنا الى عقلية الطفل فان المراجعة الشاملة للمناهج المدرسية يجب أن تكون على أسس علمية وذلك بتحليل هيكل العلم نفسه الى مفاهيم أساسية ومفاهيم فرعية وتجريب تدريس بعض هذه المفاهيم على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية لان النتائج المتعلقة بالبحوث الميدانية التى عملت فى البلاد الاخرى لا يمكن تطبيقها على التلاميذ فى المدارس المصرية اذ أن لكل بلد ظروفه الخاصة وما ينطبق على الاطفال بالولايات المتحدة الامريكية مثلا لا ينطبق على الاطفال فى مصر ولابد من اعادة لجراء الكثير من البحوث على أطفالنا قبل أن نقرر الصالح لهم .

وقد دلت الدراسات على أن تلاميذ المدرسة الابتدائية لديهم الكثير من المفاهيم الخاطئة عن كثير من الظواهر الطبيعية التى تحيط بهم • ومن المعروف أن تصحيح المفاهيم الخاطئة عند الفرد أصعب بكثير من تعليم معلومات جديدة • وعلى ذلك ينبغى أن يكون من أهداف التعليم ، تزويد التلاميذ بالمفاهيم العلمية الرئيسية التى تساعدهم فى تفسير الكثير من هذه الظواهر الطبيعية وتمدهم بفهم أعمق للكون المحيط بهم ، وكلما أمكن تعليم المفاهيم الرئيسية للعلم فى مرحلة دراسية متقدمة كان ذلك افضل حتى لا يتعرض التلميذ الى تكوين مفاهيم خاطئة أو الاستسلام للخرافات (٤٢) •

ومن الطبيعى أن الاطفال فى المدرسة الابتدائية عند تعلمهم المفاهيم الرئيسية للعلم لن يصلوا الى مستوى عال من الفهم لهذه المفاهيم ، ولكن ذلك لا يهم كثيرا لأن المستويات الأعلى من الفهم يمكن أن تتحقق بالتدريج فى المراحل التالية مادام ترتيب المفاهيم فى المنهج المدرسى ترتيبا حلزونيا وما دامت المفاهيم التى تقدم لهم فى السنوات الأولى ستتكرر فى السنوات التالية لتأخذ معانى أوسع وأبعاد جديدة تؤدى الى مزيد من الفهم ومزيد من القدرة على التطبيقات العملية لهذه المفاهيم المجردة فى المواقف الجديدة •

وعندما نأخذ فى اعتبارنا تدريس المفاهيم الاساسية للعلم منذ المراحل التعليمية الأولى ينبغى أن نراعى عدة اعتبارات من اهمها أن تقتصر مناهجنا على عدد قليل من المفاهيم لكى يتسع المجال للتلاميذ لتعلمها بعمق وفهم والا تتخم المناهج بعدد كبير من الحقائق الجزئية التى قد لا يتسع المجال للتلاميذ لاستعابها مما يضطرهم الى حفظها واستظهارها •

ـ ينبغى أن يشكل تدريس التكنولوجيا جزءا لا يتجزأ من المناهج الدراسية على جميع مستويات التعليم ، وأن يكيف محتواه ، أى المعارف والمهارات العملية وطرق التفكير التى يمكن اكتسابها مع احتياجات المجتمع • هذا وان مناهج تعليم التكنولوجيا شأنها شأن

سائر أنواع التعليم ، يجب أن تصمم انطلاقا من تحليل للمشكلات والحاجات وأن تعطى أهمية كبيرة لتنمية قدرات التلميذ على حل المشكلات (٤٣) ٠

وتمثل التكنولوجيا وسيلة عالمية شاملة لسد النقص فى قدرات الانسان البيولوجية ، ولذا يكتسب تدريسها أهمية فائقة من أجل فهم الاساس العلمى للتقنيات واكتساب المهارات العملية التى تسمح بتنفيذ المهام الانتاجية وبالعيش حياة مفيدة فى مختلف المجتمعات ٠ وبالتالى على كل انسان أن يكون لديه قدر من الثقافة العلمية والتكنولوجية يسمح له بفهم المجتمع الدائم التطور الذى يعيش فيه ، كما يتعين على غير التكنولوجيين المكلفين برسم السياسات واتخاذ القرارات على مختلف المستويات أن يكونوا على اطلاع كاف بعالم التكنولوجيا كى يتمكنوا من الاضطلاع الناجح بوظائفهم كمشرعين واداريين ومخططين ٠ وبالنظر الى كون التكنولوجيا ، وبصورة أدق المعلوماتية والسيبرناطيقا ، تشكل اداة ضرورية لتقدم المعارف وتخزينها ونشرها ، فان العلميين والمعلمين على حد سواء يحتاجون الى التعليم التكنولوجى ، ولا تنقصنا البراهين المؤيدة لادخال التكنولوجيا فى مناهج التعليم العام على جميع المستويات ولكن يجدر بنا ألا ننسى أن غالبية التلاميذ لا يتجاوزون التعليم الابتدائى أو المستوى الأول من التعليم الثانوى وانه لا تتوفر لهم بالتالى فرصة التعليم التكنولوجى ، الا عند هذه المستويات ٠ ونستطيع أن نكيف مع كل مستوى المفهوم الواسع للتكنولوجيا ، وأن نبين كيف أن الانسان ، فى كل مجتمع ، استطاع ، عبر هذه العملية التطورية التاريخية ، أن يبتدع تقنياته وأدواته ٠

ان المبدأ العام الذى يكمن وراء ضرورة ادخال العمل فى المناهج ، هو ربط التعلم الفعلى الاكاديمى بتعلم خبرات الحياة من خلال ممارسة العمل اليدوى باعتباره جزءا لا يتجزأ من النشاط المدرسى ٠ ولهذا المفهوم مزاياه الكثيرة ليس أقلها تكوين اتجاهات ايجابية

نحو العمل ، وأثر ذلك على نوع طموحات الفرد بالنسبة الى اختيار المهنة فى النهاية ٠

ويجب أن يسبق ادخال العمل فى المنهج فحص دقيق للاهداف التى يتحتم تحقيقها ، والمنجزات الواقعية التى يمكن توقعها ٠ ويخذ هذا المنهج بوجه عام لثلاثة خطوط هاوية نسترشد بها :

(أ) الاثر البيداجوجى لفكرة (التعلم عن طريق العمل) فى معرض اكتساب المهارات وفى الاتجاه نحو العمل ٠

(ب) التوجيه نحو احتياجات العمل والعمالة وخطط تنمية المجتمع الذى تخدمه المدرسة ٠

(جـ) اسهام وجود العمل فى المنهج فى خفض التكاليف وفى تموين المدارس لنفسها ٠ ان بعض الخبرات يؤكد هذا الخط أو ذاك فى حين أن بعضها الآخر يحاول أن يشمل الخطوط الثلاثة (٤٤) ٠

وفى بعض التجارب كتلك التى نجدها فى ولاية ماهاراشترا فى الهند ، نرى ان ادخال العمل فى المناهج وسيلة نجعل بها الدراسة بالمدارس أكثر تشويقا وأقل املالا من حيث الممارسة التعليمية ، وان كان البرنامج لا يحل مشكلات العمل المستقبلية ٠ وهناك تجارب أخرى تتضمن الكسب أثنــــاء التعليم ومســاعدة الطلاب على الانفاق على الدراسة عن طريق العمل بغية تخفيف القيود المـالية التى تعانيها الاسرة ـ وهى ، بهذه المناسبة ، سبب هام من أسباب التسرب من المدرسة ـ كما أن ذلك يساعد ، فى نفس الوقت ، على تكوين الميـل نحو الاعتماد على النفس والتنمية الذاتية ٠

ويرتبط بهذا ايضا ما اصـح يسمى بـ (التربية نحو المهنة) ٠ ولقد عرفت (التربية نحو المهنة) باختصار بانها تحسين الانتـاجية التربوية بربط نشاطات التعلم والتعليم بتطور (مفهوم المهنة عند الفرد) ٠ ان (التربية نحو المهنة) تعمل كصلة بين عالم المدرسة وعالم

العمل ، وتعنى فى ترجمتها الى الواقع المدرسى أن على الطلاب فى جميع مستوياتهم التعليمية أن يصبحوا تدريجيا ، مدركين لقدراتهم ، وكذلك مدركين لمتطلبات سوق العمل بحيث يصبح فى امكانهم اتخاذ قرارات واقعية تتعلق باختيارهم لمهنهم • ولا شك أن امتلاك الطالب لمستوى عال من الوعى الذاتى يتطلب مدارس تزوده بالنشاطات التعليمية التى تعزز التوعية المهنية وتؤمن الاستعداد للمهنة (٤٩) •

وتشمل (التربية نحو المهنة) التربية الحرفية والتربية الاكاديمية، وهى لا تقتصر ، كما يتبادر الى الذهن للوهلة الأولى ، على الاعداد الحرفى الذى يتولاه ذلك النوع المعروف بالتعليم المهنى ، بل انها تتضمن التعليم الاكاديمى ايضا ، لذلك فهى عملية متعاقبة تشمل جميع أنواع التعليم فى جميع المستويات ، وهى استراتيجية تعليمية يبدأ العمل بها فى المرحلة الابتدائية وتستمر حتى نهاية المرحلة الجامعية ، هدفها الرئيسى أن تسهل انتقال الطلاب من المدرسة والكلية الى ميدان العمل وأكثر من ذلك ، فان (التربية نحو المهنة) تهدف الى تنشيط روح العمل وتثمين قيمته فى نفوس الطلاب بحكم دورهم فى التطور الاقتصادى والاجتماعى • وهكذا يمكن اعتبار (التربية نحو المهنة) مفهوما اصلاحيا على جانب من الاهمية يتطلب تغييرات أساسية وحيوية فى اتجاهات البيئة الاجتماعية ، أى المدرسة والبيت والمجتمع • ومن أهم هذه التغييرات ادخال طائفة كبيرة من الاختيارات فى مناهج التعليم تتولى المدرسة تطبيقها بمشاركة البيت والمجتمع ، بحيث يتعرض الطالب من خلالها لمختلف الخيارات الاكاديمية والحرفية • وهذا التعرض يمكن طلاب المدارس ، خاصة فى المرحلة الثانوية من اتخاذ قرارات حرفية أو اكاديمية واقعية تستند الى مهارات وخبرات فى الحقل المختار وتكون هذه المهارات والخبرات قد خضعت لمراقبة وتقييم دقيقين ضمن برنامج خاص بالتوجيه المهنى •

– تسهم الرياضيات بنصيب كبير فى تقدم العلوم الانسانية ، إذ انها تقوم حاليا بدور ملحوظ لا يمكن تجاهله فى مجال هذه العلوم ،

تقدم الرياضيات في العلوم الانسانية

لانه عن طريق التوظيف الرياضى أمكن صياغة النظريات الخاصـــة بالعلوم الانسانية فى صورة كمية محددة ، بدلا من صياغتها صياغة لفظية قد تفسر بأكثر من معنى مما يجعل هذه النظريات تعوزها الدقة فى التعبير عما تحتويه من معان ، لان الارقام والرموز وان كانت جافة ، الا انها محددة ودقيقة تقود الى تحديد ما تهدف اليه النظرية بعكس الالفاظ وان كانت تمتاز عن الارقام بعدم جفافها ، الا انها قد تؤدى الى أكثر من معنى تبعا لتفسير المعانى التى تتضمنها هذه الالفـاظ ، مما يجعل النظرية لها أكثر من تفسير ومعنى يتوقف على ترجمـة الافراد للالفاظ التى تكتب بها (٤٦) ٠

وايضا عن طريق الرياضيات يمكن اختبار الفروض المختلفة فى مجال العلوم الانسانية وذلك للتأكد من سلامتها وامكان تحقيقها ، وبذا يمكن لهذه العلوم أن تصل الى درجة كبيرة من الدقة والموضوعية اللذين هما شأن العلوم البحتة ، مما يجعل الناس ينظرون بارتياح وبدون أدنى شك فى نتائج هذه العلوم ، اذ أن الفروض التى تقوم عليها قد اختبرت رياضيا وثبت سلامتها وصحتها ، اذا أضفنا لما سبق ، أن الانسان العادى فى حياته اليومية فى مجال عمله وفى تعامله مع الافراد الآخرين يحتاج الى الرياضيات بقدر ما ، امكن تصور مدى احتياج طلاب الدراسات الانسانية ــ والتى تسمى عادة فى مدارسنا (الأدبية) الى الرياضيات ٠ ولكن ما يدعو للاسف أن طلاب القسم الادبى حاليا فى المرحلتين الثانوية والجامعية تنقطع صلتهم بمـادة الرياضيات بعد اجتيازهم الصف الأول الثانوى ، اذ انهم لا يدرسونها ضمن خطط الدراسة المعمول بها فى مدارسنا الثانوية ٠

ومما يزيد الاسى انه اذا تتبعنا خطط الدراسة فى القسم الأدبى بالمرحلة الثانوية نجد أن الرياضيات كانت تدرس ضمن هـذه الخطط حتى أوائل الخمسينات ، ثم حذفت بعد ذلك بدلا من تحسين مناهجها وتطويرها لتتمشى ومتطلبات العصر الذى يعتمد اعتمادا كليا على الرياضيات ٠

ولقد ادرك الكثيرون من العلماء ورجال التربية خطورة الهوة السحيقة بين مناهج القسم الادبى ومناهج القسم العلمى ، اذ لا توجد باستثناء اللغات ـ مواد رابطة مشتركة بين ما يدرس فى القسمين : الأدبى والعلمى • وعلى ذلك ، فاننا نتساءل : لما لا تكون الرياضيات أحد الجسور التى يمكن من خلالها وعن طريقها عبور هذه الهوة السحيقة حتى يحدث توازن بين ما يدرسه طلاب القسم الادبى وما يدرسه طلاب القسم العلمى ؟ نتيجة لذلك نادى هؤلاء العلماء ورجال التربية ـ ونحن معهم ـ بضرورة احداث توازن بين مناهج القسمين : الادبى والعلمى ، بمعنى أن طلاب القسم الادبى ينبغى أن ينالوا قسطا من العلوم والرياضيات ، وطلاب القسم العلمى ينبغى أن ينالوا قسطا من العلوم الانسانية والاجتماعية (٤٧) •

ومن الاتجاهات المستقبلية التى يتحتم اعتبارها فى التخطيط المستقبلى للمناهج نذكر (٤٨) :

* تمكين الأفراد من التعلم الذاتى ، فكما أشرنا من قبل ، أن التعليم لدى الحياة أصبح شعار العصر الحالى ، ولكنه سيكون ضرورة ملحة فى المستقبل ، ومن ثم فان مناهج التعليم لابد أن تتجه نحو تزويد الافراد بالقدرات التى تمكنهم من مواصلة التعليم بانفسهم وذلك عن طريق الاهتمام بأساسيات المعرفة ومهارات الاطلاع والبحث ، واللغات بما تتضمنه من مصطلحات علمية ، ومهارات التفكير العلمى •

* تكامل مضمون مناهج المجالات المختلفة ، ذلك أن المعرفة الانسانية تتجه نحو التكامل والوحدة مثر اتجاهها نحو مزيد من التخصص • وفى نفس الوقت تظهر علوم جديدة تجمع فى طياتها تكاملا بين أكثر من علم واحد ، مثل السيبرناطيقا والهندسة الحيوية والفيزياء الحيوية •• الخ وباستمرار التطور فى هذا الاتجاه ، نجد انه من الضرورى العمل على تكامل المناهج التقليدية بحيث تكون قادرة على استيعاب هـذه التطورات فى العلوم المختلفة ، وخاصة اذا كان ليس فى الامكان زيادة عدد المواد الدراسية •

* استحداث مجالات دراسية جديدة مثل الحاسبات الالكترونيـة ودراسات اقتصادية وسياسية توفر الوعى المتقدم لحقائق المجتمـع المعاصر وتطلعات المستقبل .

* تغيير فى طبيعة المنهج من حيث تنظيمه وشكله حتى تتوفر فيه المرونة التى تتيح وجود بدائل متعددة داخله لمواجهة الاحتياجات المتزايدة والمتنوعة للاعداد المتزايدة والمتفاوتة فى ظروفها الاجتمـاعية والاقتصادية والبيئية .

وكذلك ضرورة الا يصبح الكتاب المدرسى قادرا بمفرده على تحقيق الاهداف الجديدة للتعليم وخاصة تلك المرتبطة بانماء القدرات العقلية العليا والمهارات والاتجاهات والقيم ، ومن ثم فان تخطيط المنهج لابد أن يشمل الى جانب ذلك ، التخطيط لوسائل وأساليب وتجـارب وتدريبات .. الخ ، بل ان الكتاب المدرسى لابد أن تتغير وظيفتـه ليصبح بمثابة دليل للتعلم أكثر منه مرجعا وحيدا للطالب .

* تغير أساليب التعليم ، بحيث يمكن الاستعانة بأساليب التعليم المبرمج والاعتمـاد على المكتبات والقراءات الفردية ، والاهتمـام بالأنشطة المعملية والعملية والميدانية التى يأخذ فيهـا المتعلم دورا ايجابيا واضحا .

وايضا الابتعاد عن عمليات التلقين والفرض ، بما يصاحبه من أساليب للشرح والمحاضرة لتفصيلات قد توجد فى الكتب ، مع الاهتمام بالطرق الكشفية وأساليب المناقشة وازالة الحواجز بين المدرسـة والبيئة بحيث تصبح البيئة معملا للمدرسة وميدانا لتدريب الطلاب على الحياة فيها (٤٩) .

الاجهــاض !

ومن العجيب حقـا انه فى الوقت الذى بـدأت فيه وزارة التربيـة والتعليم فى وضع الاسس العلمية والخطوات التنفيذية لتطوير مناهج

التعليم عندما تولى د. عبد السلام عبد الغفار الوزارة في صيف ١٩٨٤ ، اذا بتلك اليد الجهنمية التي تتربص بأية خطوة علمية جادة كي تنقض عليها وتجهضها ليظل التعليم في جموده وسباته وتظل مصر في هوة التخلف والتأخر فيسهل على قوى الاستغلال والنهب الاستمرار في عمليات الامتصاص والتسيد .

فقد كان قد تم تشكيل اللجان الخاصة بتطوير المناهج الدراسية لنوعيات التعليم المختلفة منذ ديسمبر سنة ١٩٨٤ وعددها خمس وعشرون لجنة دائمة لمناهج التعليم العام تضم حوالى ٢٥٠ عضوا مهمتها اعادة النظر فى مناهج المواد الدراسية للتعليم العام ومراجعتها بهدف تطويرها بما يحقق الاهداف التعليمية المنشودة وبما يتفق واتجاهات المعرفة المعاصرة سواء فى مجالات التخصص أو العلوم التربوية والنفسية .

وقد ضمت هذه اللجان ممثلين عن الجامعات فى مواد التخصص وكليات التربية وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للبحوث التربوية وبعض الشخصيات العامة من المهتمين بشئون التعليم ، وذلك بهدف تكامل جميع الخبرات العلمية والتربوية هذا بالاضافة الى تشكيل لجنة عليا تعرف باسم لجنة السياسات العليا للمناهج الدراسية كى تتابع عمل اللجان الدائمة للمواد الدراسية المختلفة وتقوم بالتنسيق بينها ؛ لضمان اتباع فلسفة وسياسة مشتركة فى عمليات التطوير وتحقيق التكامل المنشود بينها (٥٠) .

وقد انتهت هذه اللجان فعلا من تقديم المقررات المطورة للمواد الدراسية المختلفة للتعليم العام فى نهاية شهر يونية ١٩٨٥ ، ووضع جدول زمنى يتم بمقتضاه تطبيق المناهج والكتب الجديدة على مراحل تبدأ فى العام الدراسى ١٩٨٧/٨٦ وتنتهى فى العام ١٩٨٩/٨٨ ... ثم غير الوزير – دون أن يدرى أحد السبب فى ذلك كما هي العادة فى

غالب الاحوال ـ وجاء وزير جديد ليمارس الهواية القائلة ٠٠ اعادة النظر فيما سبق من خطوات ، ويكون ذلك مقدمة لوأد الجهد السابق ويبدأ هو من جديد ويسير التعليم فى مصر فى طريق دائرى ينتهى من حيث بدأ لا فى طريق مستقيم يبدأ من حيث انتهى سابقه ؟ !

الهـــوامش

١ ــ سعاد خليل اسماعيل : مفاهيم جـديدة فى التخطيط لتطـوير المناهج ، فى : مجلة التربية الجديدة ، يصدرها مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت (العدد الثانى) أبريل ، ١٩٧٤ ، ص ٥٦ .

٢ ــ المرجع الســـــابق . ص ٥٧ .

٣ ــ أبو الفتوح رضوان : منهج المدرسة الابتدائية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٨٣ ، ص ٢٧ .

٤ ــ المرجع الســـــابق . ص ٢٨ .

٥ ــ المرجع الســـــابق . ص ٢٩ .

٦ ــ سعاد خليل اسماعيل : مطالب التنمية على محتوى التربيـــة فى الوطن العربى . فى مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، العدد السابع ، ديسمبر ١٩٧٥ ، ص ٢٩ .

٧ ــ المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا : تقريره عن الدورة العاشرة ١٩٨٣/٨٢ ، ص ١٦ .

٨ ــ وزارة التربية والتعليم ، المركز القومى للبحوث التربوية : اتجاهات وملامح تعليم الغد القاهرة ، ابريل ١٩٨٠ ، على الآلة الكاتبة ، ص ٣٥ .

٩ ــ المرجع الســـــابق . ص ٣٦ .

١٠ ــ تقرير المجلس القومى عن الدورة العاشرة ، ص ١٦ .

١١ ــ المرجع الســـــابق . ص ١٧ .

١٢ ــ اتجاهات وملامح تعليم الغــد ، ص ٣٧ .

١٣ ــ محمود أمين العـــالم : ثلاث نصـــوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة . الثانوية العامة فى مصر . مجلة دراســـات تربوية ، القـــاهرة عالم الكتب ، جـ ١ ، ص ٥٩ .

١٤ ــ زكى نجيب محمود وآخرون : مسائل فلسفية ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٤٦ .

١٥ ــ المرجع الســـــابق . ص ١٠٩ .

١٦ ــ المرجع الســـــابق . ص ٤٧ .

١٧ محمود أمين العالم ، ص ٦٣ .

١٨ — مسائل فلسفية ، ص ١٠٦ .

١٩ — المرجع السابق ، ص ١٠٦ — ١٠٨ .

٢٠ — العالم ، ص ٦٨ .

٢١ — عبد الباسط عبد المعطى : التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى . دراسة فى استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية . مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت ، جامعة الكويت ، العدد الرابع ، م ١٢ ، ١٩٨٤ ، ص ٦٣ .

٢٢ — المرجع السابق . ص ٧٠ .

٢٣ — المرجع السابق . ص ٧١ ، ٧٢ ، ٧٣ .

٢٤ — نادية حسن سالم : التنشئة السياسية للطفل المصرى من واقع تحليل مضمون الكتب المدرسية ، المجلة الاجتماعية القومية ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، الأعداد ١ ، ٢ ، ٣/١٩٨٢م ١٩ ، ص ٢٧ .

٢٥ — المرجع السابق . ص ٣١ .

٢٦ — المرجع السابق . ص ٣٦ .

٢٧ — المرجع السابق . ص ٣٧ .

٢٨ — المرجع السابق . ص ٣٩ .

٢٩ — كلية التربية جامعة عين شمس : التعليم فى مصر ، دعوة الى حوار ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٥ .

٣٠ — المرجع السابق . ص ٢٦ .

٣١ — فايز مراد مينا : مناهج التعليم العام ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٠ ، ص ١٨٦ .

٣٢ — التعليم فى مصر ، ص ٣٧ .

٣٣ — مناهج التعليم العام ، ص ١٩٣ .

٣٤ — محمود كامل الناقة : محنة النشاط التربوى ونحن ننادى ببناء الانسان المصرى . صحيفة التربية ، يناير ١٩٧٩ ، ص ٤٢ .

٣٥ ــ مناهج التعليم العام ، ص ٢٠٣ .

٣٦ ــ يوسف الصفتي : اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية ، ١٩٨١ ، ص ٧ .

٣٧ ــ اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية . تعليم اللغة العربية في ربع القرن الأخير . ندوة عمان ١٠/٣١ ــ ١٩٧٨/١١/٢ ، عمان ، ص ١٦٥ (عن المرجع السابق) .

٣٨ ــ يوسف الصفتي ، ص ١١ .

٣٩ ــ سمير اويس سعد : تقويم فعالية استخدام الأجهزة والمعدات بمدارس التعليم الأساسي ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية ، ١٩٨٣ ، ص ٥٠ .

٤٠ ــ بريان هولز : التجديد في مناهج التعليم الثانوي ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، ديسمبر ١٩٧٤ ، ص ١١٢ .

٤١ ــ سعيد اسماعيل على : التعليم الثانوي ، الواقع والمستقبل . القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ص ١٩٧٩ ، ص ١٣٤ .

٤٢ ــ بثينة حسنين عمارة : المحتوى الدراسي لمناهج علوم التعليم الأساسي ، صحيفة التربية ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٨١ ، ص ١٦ ، ١٧ .

٤٣ ــ انطوان خوري (مترجم) : التعليم العلمي والتكنولوجي والتنمية الوطنية ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، العدد ٢٦ ، اغسطس ١٩٨٣ ، ص ١٥٤ .

٤٤ ــ ج . خوان كاسوس : التربية والعمل : عرض للقضايا والتجارب الهامة ، ترجمة محمود محمود مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، العدد الثاني عشر ، اغسطس ١٩٧٧ ، ص ٣١ .

٤٥ ــ جورج تيوودري : التربية نحو المهنة في الشرق الأوسط ، مجلة التربية الجديدة العدد ١٩ ، أبريل ١٩٨٠ ، ص ٥٦ .

٤٦ ــ حسين سليمان قوره ومجدى عزيز ابراهيم : دراسة ميدانية عن مدى احتياج طلاب القسم الأدبي في مرحلة الثانوية لمادة الرياضيات في دراسة العلوم الانسانية ، صحيفة التربية ، القاهرة ، اكتوبر ١٩٧٧ ، ص ١٤ .

٤٧ ـ المرجع السابق . ص ١٥ .

٤٨ ـ رشدى لبيب : الرؤى المستقبلية لمحتوى التعليم ومناهجه فى البلاد العربية ، مجلة التربية الجديدة ، أبريل ١٩٨٠ ، ص ٥٠ .

٤٩ ـ المرجع السابق . ص ٥١ .

٥٠ ـ وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية فى مصر ، ١٩٨٥ ، ص ٣٣ .



- ماتخافيش يا مدام .. ح يخرجوا بالطريق الطبيعى !

الفصل الرابع

الحب الضائع بين العمامة والطربوش

فى البدء كانت الوحدة وكان التجانس :

اذا كان المؤرخون يجعلون من القرن السادس عشر بداية العصر الحديث فقد كان ذلك يصدق بصفة خاصة على العرب ، أما فى الشرق العربى ، فقد ظل يغط فى نوم العصور الوسطى العميق ، هذا اذا شئنا أن نجعل من مقدار « التحديث » و « الحضارة » فواصل تاريخية بين عصر وآخر ·

واذا استقرأنا تاريخنا الثقافى فى تلك الفترة ، فسنجد أن الثقافة فى مصر كانت تتسم بأغلب ما اتسمت به الثقافة الدينية الشائعة فى المنطقة حيث صبغت التعليم بلونها وقيمها واتجاهاتها وأساليبها ليصبح تعليما دينيا أخلاقيا يعد الفرد لا لهذا العالم الذى يضطرب بألوان الحياة والذى يعيش فيه هذا الفرد ، بل يعده لعالم مغاير سوف يصل اليه عندما تنقطع العلائق بين روحه وبين الجسم الذى يحتويها ويضع بينها وبين عالم القدس حجابا كثيفا من أدران الحس وشهوات الدنيا · وبعبارة أخرى ، لم يكن ذلك التعليم يهتم بتنشئة الفرد تنشئة يستطيع عن طريقها أن ينظم العلاقة بينه وبين أفراد المجتمع الذى يعيش فيه أو تنشئة تكسبه قوة ومهارة فى معالجة أسباب المعاش بقدر ما كان يهتم بعلاقة الفرد بربه بالشكل الذى كانت تؤمن به ثقافة العصور الوسطى (١) ·

فاذا كانت الثقافة هنا قد شكلت التعليم ورسمت مجراه ، فهو من وجه آخر لعب دوره فى تجميد هذه الثقافة عندما جمد هو وتحجر مقتصرا على الدراسات اللغوية والدينية وبعض الدراسات المدنيـــة المساعدة بنفس الطرق والاساليب التى كان يتعلم بها الناس فى عصور الضعف والتخلف · وقد كان يمكن الا يسير التيار هذا الاتجاه لولا ما احرزه فقهاء القرن الثانى عشر فى العالم الاسلامى من انتصار على الفلسفة والعلوم الطبيعية بما صوره لهم ضيق الافق وسوء الفهم من أن الفلسفة طريق الى الالحاد وهدم الدين ، ولـما كانت العلوم الطبيعية تقع فى ذلك الوقت فى دائرة الدراسات التى يقوم بها الفلاسفة ، فقد اصابها ما أصاب الفلسفة من اضطهاد وتقييد ، واندفع سلاطين الاتراك فى ذلك الوقت الى تحريم تدريس الفلسفة والعلوم الطبيعية ، بل واقدموا على حرق كتب العلوم ، فكان أن اصاب الثقافة الاسلامية نكسة جمدت بها عن مواصلة ما بدأته من نهضة وما ازدهرت به من علوم وفنون ، ودخلت دول العالم العربى ، ومن بينها مصر فى قبـو الجهالة وسوء الحال ، فى الوقت الذى بدأت فيه شعوب أوربا تنفض غبار التخلف الذى أحست به عندما التقت بشعوب الشرق الاوسط فى الحروب الصليبية حيث أخذت تطور ثقافتها وتجددها مما مكنها من أن تنتقل الى طور جديد اصبحت فيه هذه الثقافة ذات فاعلية فى ترقية معاش الانسان وحسن علاقة أفراد المجتمع بعضهم ببعض · وقد دعم هذا التطوير وثبت اركانه وزاد من سرعته وفاعليته ما حدث لمـاهد التعليم فى أوروبا من تطور طبيعى حيث وسعت من دائرة دراساتها وجددت فى علومها وعدلت من أساليبها (٢) ·

ويروى الجبرتى فى حوادث عام ١١٦٢ هـ (١٧٤٨ م) أن أحمد باشا المعروف بكور وزير عين واليا على مصر ، وكان من أرباب الفضائل وله رغبة فى العلوم الرياضية · وقابله صدور العلماء فى ذلك الوقت مثل الشيخ عبد الله الشبراوى ــ شيخ الجامع الازهر ــ والشيخ ســالم النفراوى والشيخ سليمان المنصورى ، فتكلم معهم وناقشهم وباحثهم ·

ثم تكلم معهم فى الرياضيات فاحجموا وقالوا لا نعرف هذه العلوم ٠٠ فتعجب وسكت ٠ ويمضى الجبرتى فيقول أن الشيخ الشبراوى دخل يوما عند الباشا يحادثه ، فقال له الباشا :

ـ المسموع عندنا بالديار الرومية ، أن مصر منبع الفضائل والعلوم ، وكنت فى غاية الشوق الى المجىء اليها ، فلما جئتها ، وجدتها كما قيل : « تسمع بالمعيدى خير من أن تراه فقال الشيخ :

ـ هى يا مولانا كما سمعتم ، معدن العلوم والمعارف ٠

ـ فقال : وأين هى ؟ ٠٠ وانتم اعظم علمائها وقد سألتكم عن مطلوبى من العلوم ، فلم اجد عندكم منها شيئا ٠ وغاية تحصيلكم الفقه والمعقول والوسائل ونبذتم المقاصد ٠

فقال الشيخ :

ـ نحن لسنا اعظم علمائها ، وانما نحن المتصدرون لخدمتهم وقضاء حوائجهم عند أرباب الدولة والحكام ، وغالب أهل الازهر لا يشتغلون بشىء من العلوم الرياضية الا بقدر الحاجة الموصلة الى علم الفرائض والمواريث كعلم الحساب ٠

فقال له الباشا :

ـ وعلم الوقت كذلك من العلوم الشرعية ، بل هو من شروط صحة السيادة كالعلم بدخول الوقت واستقبال القبلة وأوقات الصوم ، والاهلة وغير ذلك ٠

فقال الشيخ :

ـ نعم معرفة ذلك من فروض الكفاية ٠٠ اذا قام به البعض سقط عن الباقين ، وهذه العلوم تحتاج الى لوازم وشروط وآلات وصناعات وأمور ذوقية كرقة الطبع ، وحسن الوضع والخط والرسم والتشكيل ، والامور العطاردية ، وأهل الازهر بخلاف ذلك ٠٠ غالبهم فقراء ،

واخلاط مجتمعه من القرى والآفاق ، فيندر فيهم القابلية لذلك (٢) ٠٠٠

واذا كانت هذه هى حالة الثقافة فى مصر فى نهاية القرن الثامن عشر ، فانها - رغم ما كانت عليه من جمود وسوء حال ، كانت ثقافة متجانسة لا تعانى من ازدواج ، وكانت « مخرجات » المؤسسات التعليمية تفرز نوعية تناسب هذه الثقافة ٠٠٠

حتى اذا ما استيقظ المصريون سنة ١٧٩٨ على صوت مدافع نابليون بونابرت ، مؤذنة بأول موجة من موجات الامبريالية الاوربية ، حدثت مواجهة فعلية بين ثقافتين وحضارتين مختلفتين تمام الاختلاف ، فثقافتنا المصرية فى ذلك الوقت كانت تمثل استمرارا لثقافة العصور الوسطى من الاقتصار على علوم اللغة والدين بصورة غاية فى التخلف ، والجهل بالعلوم الحديثة والاعتماد على التفكير الخرافى واستخدام السيف والرمح كفن حربى ؛ وما كان يقوم عليه الاقتصاد من اقطاع فقراء الاحمدية والرفاعية والبراهمية والقادرية والسعدية وغيرهم من الطبيعية الحديثة وفنونها وأسس التفكير العلمى وأسلحة الحرب الحديثة والصناعة الآلية التى تقوم على العلم الحديث ورؤوس الأموال الضخمة ، وآية ذلك أن الحملة الفرنسية عندما دخلت البلاد اجتمع العلماء بالأزهر يقرءون البخارى وغيره من الدعوات ، وكذلك مشايخ فقراء الاحمدية والرفاعية والبراهمية والقادرية والسعدية وغيرهم من الطوائف وأرباب الاشاير ، وخرج الفقراء وأرباب الاشائر يقابلون الجنود الفرنساوية بالطبول والزمور والاعلام والكاسات وهم يضجون ويصيحون ويذكرون باذكار مختلفة ، فماذا تكون نتيجة اللقاء ؟ لقد انهزمت الثقافة الاولى امام الثانية ، بيد أن ذلك اذا كان قد ظهرت معالمه واضحة جلية فى الجانب السياسى ، فانه لم يكن من السهل اليسير أن يحدث بمثل هذه السرعة من الناحية الاجتماعية ٠

فلم تكن الحملة الفرنسية مجرد حدث سياسى وحربى ، وانمـــا كانت « تنبيها » بضرورة حدوث ثورة ثقافية شاملة يقيل هذا المجتمع

من عثرته وتحرك ما جمد من دمائه عبر قرون طوال تحت الحكم العثمانى . لقد ايقن المصريون أن ثقافتهم الهرمة لا يمكن أن تكفى للنهوض بهم واللحاق بركب الحضارة الحديثة ، وانما لابد ان تتسلح بما يتسلح به هؤلاء الذين هزموهم ، بالعلم الحديث ، وبالتفكير العلمى وسائر مظاهر المدنية والحضارة الحديثة ، وفى ذلك قال الشيخ حسن العطار شيخ الجامع الأزهر : « ان بلادنا لابد أن تتغير أحوالها ويتجدد بها من المعارف ما ليس فيها »(٤) .

... ثم بدأ الازدواج وظهرت الثنائية :

وعندما تولى محمد على حكم مصر عرف انه لا بيارق الصوفية أو الطبول والزمور والاعلام أو الاذكار والدعوات تعد وسائل ناجحة يمكن أن يناط به من الأعمال الفنية فى الجيش والمصالح المدنية . تقف موقف الند لغيرها من الدول التى تطمع فى غزوها والسيادة عليها ، ومن ثم شرع ينظم الدولة على الاسس التى كانت تقوم عليها الدول الغربية ويقتبس الانظمة الادارية والاقتصادية والحربيـــة والاوربية . ثم تبين له أن تنظيما كهذا يحتاج الى جهاز بشرى تجرى فى عروقه الدماء الجديدة والروح الحديثة بحيث يمكن أن يضطلع بما يمكن ان يناط به من الأعمال الفنية فى الجيش والمصالح المدنية ولما كان الأزهر بمعاهده هو المنبع الوحيد فى ذلك الوقت لاعداد الجهاز البشرى المتعلم ، فقد كان من الممكن ان يتجه اليه لتحقيق هذا الغرض ..

ولكن الازهر لم يكن يعلم الطب أو الفنون الحربية أو الرياضية او الصناعية . ادرك محمد على اذن ان من العبث أن يتفقد أعوانه هؤلاء فى (أروقة الأزهر ، وجول وأعمدته) . فقد كانت الهوة سحيقة بين ما يلقى فى الأزهر وماليه وبين ما يتطلبه المجتمع المصرى فى حاجاته « الجديدة » ، فلم يكن أمام محمد على الا أحد أمرين : اما أن يضع من النظم ما يحول الازهر والكتاتيب أو بعبارة أخرى التعليم

« القديم » كله الى نحو يحقق أغراضه فى اعداد أهل البلاد لولايـه شئونهم فى الادارة والجيش والمصانع والمدارس والمستشفيات ، واما أن يهمل الازهر والكتاتيب – معاهد التعليم القديم – وينشيء بجانبها مدارس للتعليم « الحديث » تعد التلاميذ ليكونوا أعوانه فى حـركة الاصلاح و فى القيام على ما شيد من مؤسسات ونظم اقتصادية وحربية · وكان المثال « الغربى » للتعليم واضحا أمام عينيه ، وكان هذا « النوع » من التعليم هو وحده الذى يعد للحياة كما كان يحياها الناس فى تلك الايام · وكان – دون التعليم الدينى – أداة الحكومة فى اعداد من تحتاج اليه من الموظفين (٥) ·

هذا الى أن تحويل الأزهر بتقاليده (الثقيلة) – اذا نزع اليـه محمد على – كان لا شك مجهودا شاقا ، ، فمواد الدراسة قاصرة على اللغة والفقه ، وأساتذته يجهلون كل شيء عداهما ، وقد لا يرتاحون اذا رأوا غيرهم يناظرهم بعلوم جديدة فى معهدهم القديم الذى نشأوا به جميعا ، والذى يعدون انفسهم (حراسا) علي تقاليده ·

أما (الكتاتيب) ، فقد كانت مشتتة فى طول البلاد وعرضها ، وكانت متغلغلة فى صميم الريف البعيد عن مقر الحكومة · وكان تحويلهـا جميعا الى أداة فى يد الحكومة تعينها – كمدارس للتعليم الأولى الاعدادى لـما يليه من مراحل التعليم – على تحقيق أغراضها يقتضيها مالا طائلا ووقتا طويلا وجهدا ليس بالقليل ، ورجالا اكفاء تبثهم فى المدن والقرى ·

وقد يكون (الدرس) الذى تلقاه محمد على حين حاول تنظيم فرقه الالبانية طبقا للنظم الحربية الاوربية ، فثاروا عليه واضطروه الى انتهاج خطة أخرى على اساس جديد ، قد يكون هذا (الدرس) قـد أفاده حين بدأ يضع نظامه التعليمى الحديث ، فخشى اثارة حفيظـة العلماء وما يتبع ذلك من تهييج للشعور الدينى فى العامة ومن اليهم من سواد الناس ، ولم يكن محمد على يريد أن تقوم عقبات من هذا

النوع فى طريقه ، وحسبه ما كان يلقاه من العقبات فى نواح أخرى . لهذا ترك التعليم (القديم) لأصحابه ، وانشأ بجانبه نوعا آخر من من التعليم على أسس جديدة تخالف الاسس التى قام عليها التعليم « القديم » (٦) .

ومن هنا عرفت مصر نوعين من الثقافة يعيشان جنبا الى جنب ، احداهما تتصل بروح الامة وتاريخها وجهودها الثقافية الماضية ، ولكنها منقطعة الصلة بتيار العصر ، قبلتها الوراء حيث الماضى تنهل منه ما يقيم وجودها ويشكل مادتها وأساليب تعلمها ونظامها ، أما الأخرى ، فهى ثقافة مستوردة من الغرب مغايرة للأولى فى فلسفتها وغاياتها وعناصرها وأساليبها . ولو قد اتصلت الاسباب بين النظامين التعليميين ، لكان ذلك طريقا الى الالتقاء الثقافى والامتزاج ، وان كان هذا لا ينسينا ما كان بين النظامين فى بداية الامر من علاقات تمثلت فى اختيار طلبة المدارس الخصوصية الحديثة من المعاهد الدينية ، كما تمثلت فى أعضاء البعثات الذين ارسلهم محمد على الى أوربا من بين طلبة الازهر ، ثم عادوا يقومون بالتدريس فى المدارس الحديثة ، بيد أن هذه العلاقة ضعفت بعد قليل عندما استقل كل من النظامين التعليميين وأخذ كل منهما يسير فى طريق مخالف للآخر .

واذا كان من شأن الجديد أن يغزو القديم ، الا أن ما حدث هو العكس فقد أثر نمط التعليم الازهرى فى نمط التعليم الحديث على النهج الاوربى ، فقد كان معلمو المرحلة الأولى فى النظام الحديث فى معظمهم من مشايخ الأزهر وهؤلاء لم ينتقلوا الى المدارس وحدهم ، بل أخذوا معهم الكتب التى كان يدرسون منها ويزيد الطين بلة أن الدراسة لم تكن دراسة مناهج موضوعة ، بل كانت دراسة كتب فالتلميذ فى ابتدائى لا يدرس الدين والنحو والصرف والحساب ، بل يحفظ (القرآن) ويقرأ (علم الحال) (السنوسية) (الاجرومية) و (الكفراوى) وكتابا فى الهندسة أو الحساب وكذلك الشأن فى

المدارس التجهيزية (الثانوية) والخصوصية فى علوم الدين واللغة العربية والمواد (الحديثة) على السواء وكذلك كان الامتحان اختبارا فيما قرأه التلاميذ فى (الكتب) (٧) ٠

ولم يكن المدرسون وحدهم هم الذين (استعارتهم) مدارس محمد على من الأزهر ، بل كان ثمة طائفة أخرى استلزمتها طريقة التدريس بواسطة المترجمين فى أكثر المدارس الخصوصية ٠

ولم يحمل مدرسو الأزهر معهم الى مكاتب الحكومة ومدارسها كتبهم فحسب ، بل حملوا معهم كذلك (طريقة) تلاميذ الأزهر والمترددين على (المساجد) فى معالجة الدروس وهى الحفظ والاستظهار ، وتعدى حفظ كتب الدين واللغة الى حفظ كتب المواد (الحديثة) ٠ وقد قوى من هذه الطريقة شدة اهتمام الحكومة والمدارس بالامتحانات ، اذ لم يجد التلاميذ عدة يعتدون بها (لاجتياز) هذه المرحلة الشاقة خيرا من الحفظ ، سواء كان مقرونا بالفهم أم لم يكن ، واستمرت هذه الطريقة حتى الآن مما جعلها من (الأمراض المتوطنة) فى التعليم المصرى !!

واذا كان هذا يبين لنا تاثير (روح) الأزهر والكتاتيب فى المدارس (الحديثة) ، فلا شك فى أن كتب الأزهر ورجاله وتلاميذه كان لهم أكبر الاثر فى بث (روحه) فى المدارس ، فانه على الرغم من كثرة ما قيل عن تنظيم هذه المدارس طبقا للنظم الغربية ، فانا نرى انها لم تقترب من تلك النظم الا من ناحية (الشكل) ٠ أما (روحها) فقد (اقتبسته) من الأزهر ، فالدراسة الشكلية ـ وخاصة دراسة اللغات ـ تغلب فيها ، والكتاب يحتل فيها المكان السامى ، والاستظهار وسيلة التلاميذ فى جواز الامتحانات (٨) ٠

لكن تاثير الأزهر أخذ يضعف شيئا فشيئا منذ أواخر حكم محمد على ، بينما أخذت المدارس منذ انشئت فى النصف الأول من القرن التاسع عشر حتى السنوات التى نعيش فيها فى هذا القرن ـ يستتب

كيانها وتتوفر على تكوين (تقاليد) خاصة بها و (روح) خاص بها و (أدوات) خاصة بها ، حتى اذا كان العصر الحالى ظهرت الهوة سحيقة بين التعليم (المدنى) فى المدارس ، والتعليم (الدينى) فى الأزهر والمعاهد الدينية ٠

جهود لتجديد التعليم الدينى :

ومن العجيب حقا أن يحدث وعى مبكر بخطر هذه الهوة وتلك الثنائية على العقل المصرى ٠٠ ومع ذلك تستمر حتى الآن ، ذلك أن ما حدث من (وعى) ، لم يتشخص الا فى خطوات (جزئيـة) فى بعض الأحوال ، وفى أحوال أخرى كان يحارب بلا هوادة ليظل العقل المصرى مشطورا الى نصفين وتظل البلاد فى انقسام فكرى معيب ٠

وكان أول من فكر فى ايجاد صيغة جديدة للجمع بين النظـامين (على مبارك) وذلك عن طريق انشاء (دار العلوم) ، ذلك أن من يقرأ المواد التى اقترح تدريسها فيها وحديثه عنهـا سيلمس ذلك بوضوح ، وكان هذا عام ١٨٧٢ ، يقول على مبارك (٩) :

« ولمـا كان اهم ما يلزم للمدارس وجود معلمين مستعدين للقيـام بسائر وظائف التعليم ، أمعنت النظر فى هذا الامر المهم واستحدثت مدرسة دار العلوم بعـد استصدار الامر بها وجعلتها خاصة بطلبة يؤخـذون من الجامع الازهر ممن تلقوا فيه بعض الكتب العربية والفقه بعـد حفظ القرآن الشريف ليتعلموا بهذه المدرسة بعض الفنون المفقودة من الازهر مثل الحساب والهندسة والطبيعة والجغرافيا والتـاريخ والخط مع علوم الازهر اللغة العربية والتفسير والحديث والفقه على مذهب أبى حنيفـة النعمـان ٠٠٠ »

ثم جاءت خطوة كبرى على يد الشيخ محمد عبـده وكان التمهيد لذلك ، تدبير حيلة شرعية يتوسلون بها لذلك ، فكلفوا (أى راغبوا

الاصلاح والتطوير) السيد محمد بيرم التونسى الذى كان استاذا بجامع الزيتونة بكتابة استفتاء يوجهه الى كل من الشيخ محمد الانبابى شيخ الأزهر ، والشيخ محمد البنا مفتى الديار المصرية فى ذلك الوقت ، ومما جاء فى هذا الاستفتاء (١٠) :

« ما قولكم رضى الله عنكم ؟ هل يجوز تعلم المسلمين للعلوم الرياضية ، مثل الهندسة والحساب والهيئة والطبيعيات وتركيب الاجزاء المعبر عنها بالكيمياء ، وغيرها من سائر المعارف لا سيما ما ينبنى عليه منها من زيادة القوة فى الامة بما تجارى به الامم المعاصرين لها فى كل ما يشمله الامر بالاستعداد ، بل هل يجب بعض تلك العلوم على طائفة من الامة بمعنى أن تكون واجبا وجوبا كفائيا على نحو التفصيل الذى ذكره فيها الامام حجة الاسلام الغزالى فى احياء علوم الدين ونقله علماء الحنفية أيضا وأقروه . واذا كان الحكم فيها كذلك ، فهل يجوز قراءتها مثل ما تجوز قراءة العلوم الالية من نحو وغيره الرائجة الان بالجامع الازهر وجامع الزيتونة والقرويين ؟ » .

وكانت اجابة الشيخ الانبابى بالايجاب (١١) .

وبالفعل تمت خطوات هامة على طريق التجديد على يد محمد عبده وقد مكث عشرة أعوام يتعهده ويرعاه ، ولكنه لم يكن فى نظره هو الاصلاح الذى يلزم للقضاء على الجمود فى الازهر وللنهوض بالمسلمين فى هذا العصر ، ولهذا قال فيه : « انى بذرت فى الازهر بذرا اما أن ينبت ويثمر ويؤتى أكله المغذى للروح والعقل ، فيحيا به الازهر حياة جديدة ، واما أن يقضى الله على هذا المكان قضاءه الاخير ، وقد نبت ذلك البذر فصار زرعا أخرج شطأه ، ولكن قل من يتعهده بالسقى ومنع الحشرات الضارة ليستوى على سوقه ويأتى أكله »(١٢) .

ولما عين الشيخ عبد الرحمن الشربينى عدو التجديد شيخا للازهر سنة ١٣٢٣ هـ رأى الشيخ محمد عبده وساعده فى الاصلاح الشيخ

عبد الكريم سليمان أنهما لا يمكنهما ان يستمرا فى عملهما معه . فاستقالا من مجلس الادارة بعد تعيينه بستة أيام · وفرح أعداء التجديد بذلك ، واندفعوا ينفثون عن حقدهم بالهجوم على ادخال العلوم الحديثة مجال التعليم فى الازهر . وكان أهدأ ما كتب فى ذلك مقال للشيخ الاحمدى الظواهرى ، وكان من شباب العلماء فى ذلك الوقت ، وقد نشرت جريدة المؤيد هذا المقال بعنوان (كتاب مفتوح الى سمو مولانا الخديو المعظم) ـ وكان عباس حلمى الثانى ـ وأهم ما جاء فيه انه انتقد طريقة الازهر القديمة فى التعليم لانها مبنية على التقليد وضيعة الفكر ، والتسليم لما يقرره المشايخ فى تفسير الكتب ، كما انتقد طريقة الاصلاح الجديدة فى المعاهد الدينية . ورجا من الخديو أن يشمل هذه المعاهد بعنايته ويقطع منها جراثيم الفساد والانحطاط(١٢) ·

ونظرا لما احدثه هذا المقال من ضجيج ذهب خليل مطران صاحب جريدة الجوانب المصرية الى الشيخ الشربينى شيخ الازهر ليأخذ منه حديثا فى شأنه · وقد نشر حديثه فى جريدته بعنوان (حديث مع عظيم من علماء المسلمين) هاجم فيه الشيخ ما أسماه بـ علوم الأعصر وخاصة تلك التى تتناول « أمور الدنيا » ؟!

ورد محمد عبده فى مقال عنيف متسائلا فى سخرية عما يقصده شيخ الازهر من هذه العلوم : هل كان يعد الحساب من ذلك ؟ وهو باب من أبواب الفقه فى قسم من أهم اقسامه وهو علم الميراث أو علم الفرائض ؟ هل كان يحسب من ذلك سيرة النبى صلى الله عليه وسلم التى أمر كثير من المشايخ بتدريسها وهى قسم من الحديث ؟ هل كان يدخل فى ذلك علم الآداب الدينية أو الاخلاق التى تكتسب من الدين وهو الفقه ولا قوام لعلم من علوم الشريعة بدونه ؟

··· وهكذا كان محمد عبده يحارب أشد محاربة واعنفها من جهات متعددة : الخديو عباس يتخذ السيد توفيق البكرى ـ نقيب

الأشراف – وغيره وسيلة للافساد بينه وبين رجال الازهر وتحريض مجلس الادارة بالازهر على الاستقالة حتى يحل محلهم من يكرهون الشيخ محمد عبده ويقفون فى سبيله · وكثير من شيوخ الازهر يخاصمونه لانه يهدم قديمهم وألفهم ويطلع عليهم بجديد لم يألفوه ويشيعون بين العامة كفره وزندقة(١٤)

ثم هدأت ثورة الخديوى على تجديد الازهر بعد وفاة الشيخ محمد عبده ، وتطلع الازهريون الى الاصلاح بعد انشاء مدرسة القضاء الشرعي سنة ١٩٠٧ لانها منافس خطير لهم ستستأثر بوظائف (القضاء) فنادوا بالاصلاح ، وأصدر الخديوى عباس قانونا لنظام الازهر والمعاهد الدينية وأضاف الى العلوم الدراسية علوما جديدة . وجعل الامتحان فى العلوم الحديثة اجباريا بعد أن كان اختياريا فى قانون سنة ١٣١٤ هـ (١٨٩٦ م) ··

لكن الثورة على هذا القانون لم تلبث أن قامت فى الازهر ، على حين انها لم تقم فى المعاهد الدينية ، لانها ألفت هذا النظام الجديد . أو لان شيوخها أخمدوا الفتنة قبل أن تظهر · وحينئذ وجد علماء الأزهر وطلابه انهم وحدهم ، واحسوا أن الاصلاح نافذ لا محالة ، وانهم يضرون انفسهم بتعويقه ، فسكنت الفتنة ، واعاد الخديوى القانون سنة ١٣٢٧ بعد أن كان قد الغى (١٥) · ·

وعندما تولى الشيخ محمد مصطفى المراغى شيخه الازهر سنة ١٩٢٨ ، كان من تلاميذ الشيخ محمد عبده المتطلعين الى الاصلاح · وكان أول ما عمله أنه وضع مذكرة ضمنها أصول الاصلاح النشوء ، وهى تدل على حماسته للاصلاح وتبين الآمال العظيمة التى يعلقها عليه ·

ونستطيع أن نتبين من هذه المذكرة معالمها البارزة (١٦) · وهى لوم العلماء الذين اغلقوا امام انفسهم أبواب الاجتهاد ورضوا بالتقليد

وابتعدوا عن الناس وجهلوا طرق التفكير الحديثة والبحث الحديث ، فلم يؤدوا الواجب الدينى الذى خصصوا أنفسهم له نصار الاسلام بلا حماة وبلا حملة .

ثم أسف لأن الجهود التى بذلت لاصلاح الأزهر منذ عشرين سنة لم تعد بفائدة على اصلاح التعليم . وبين انه قد صار من الحتم لحماية الدين لا لحماية الأزهر أن يغير التعليم فى المعاهد الدينية ، ولا يبالى المصلح بما يحدثه التغيير من ضجة وصراخ .

ورأى انه من الواجب أن يدرس القرآن والحديث دراسة جديدة يبتعد فيها عن كل ما أظهر العلم بطلانه ، وانه من الواجب أن تهذب العقائد والعبادات وتنقى مما جد فيها من بدع ، ويجب أن يدرس الفقه دراسة خالية من التعصب لمذهب من المذاهب ، وان ينظر فى أحكامه الاجتهادية نظرة تجعلها ملائمة للعصور والامكنة . ويجب أن تدرس الاديان ليظهر من المقارنة بينها وبين الاسلام فضله عليها . وكذلك تدرس أصول المذاهب فى العالم قديمها وحديثها ، وكل المسائل العلمية فى النظام الشمسى والمواليد الثلاثة مما يتوقف عليه فهم القرآن فى الآيات التى أشارت الى ذلك .

ويجب أن تدرس اللغة العربية دراسة جيدة كما درسها السلف ، وأن يضاف اليها دراسات أخرى على الطريقة الحديثة فى بحث اللغة وآدابها .

ولابد من تأليف كتب قيمة فى جميع فروع العلوم الدينية واللغوية على طرقية التأليف الحديثة .

الدعوة الى وحدة التعليمين الدينى والمدنى :

ومن الملاحظ على محاولات الشيخ محمد عبده والمراغى والظواهرى وغيرها من الجهود التى بذلت لتجديد التعليم الدينى ، انها وان كانت

تعمل بهذا التجديد على تضييق الفجوة بين كل من التعليم الدينى والمدنى ، الا انها تقوم على الابقاء على التعليم الدينى نظاما قائمـا بذاته .

لكننا نجد دعوات أخرى تظهر فيما بعد تخطو خطوة أخرى لا الى مجرد تجديد التعليم الدينى وانما الى الغاء الثنائية بينه وبين التعليم المدنى . وكان التفكير فى ذلك متمثلا فى الدعوة الى أن تشرف الدولة على التعليم الدينى فى مرحلتيه الأولى والثانوية .

من أهم هذه الدعوات ، دعوة طـه حسـين فى مستقبـل الثقافة فى مصر (١٧) حيث بين أن الأزهر قد يبدو انه أخذ بحظوظ حسنة من الثقافات الحديثة على اختلافها ، وهذاصحيح فى ظاهره ولكنه فى حقيقة الامر غير صحيح ، فالأزهر ما زال منحازا الى نفسه مستمسكا بهذا الانحياز حريصا عليه ، وهو من أجل هذا الانحياز يريد أن تكون له نظمه الخاصة واطاراته الخاصة وطرقه الخاصة فى الحياة والتعليم ويريد مع ذلك أن يفرض نفسه على الحياة العامة فرضـا وأن يفرض نفسه باسم الدين .

ويتهم طه حسين الأزهر بانه بسلوكه الذى كان قائما لا يشـارك فى الحياة العملية وانما ينافس فيها ويريد الاستئثار بها أو ببعض فروعها دون غيره من المعاهد ، تنشىء الدولة معاهد التعليم فينشىء الازهر معاهد على نحو ما تنشىء الدولة . وتنشىء الدرجات الجامعية فينشىء الازهر الدرجات الجامعية ثم يقول للدولة هذه معاهدى تشبه معاهدك ، وهذه درجاتى واجازاتى تشبه درجاتك واجازاتك فينبغى اذا أن يكون الشباب الذين يخرجون من معاهدى ويظفرون بأجازاتى ودرجاتى كالشباب الذين تخرجينهم وتمنحينهم الاجازات والدرجات ويجب أن يشغلوا من المناصب ما يشغله هؤلاء وأن ينهضوا من أعباء الحياة العامة بما ينهض به هؤلاء ، فان لم تفعلى كانت ظالمة لرجال

الدين وطلبة الدين نفسه فيهم · وينتج عن هذا نظام ثنائى غريب فى التعليم أولا وفى اجازاته ودرجاته ثانيا ، وفى شغل مناصب الدولة ان تم للأزهر ما يريده ثالثا » (١٨) ·

كذلك دعا الدكتور ابراهيم بيومى مدكور أكثر من مرة فى مجلس الشيوخ فى أوائل الاربعينات الى تصحيح هذا الوضع وأيدته لجنة الاوقاف والمعاهد فى تقريرها عن ميزانية الجامع الأزهر لسنة ١٩٤١/٤٠ المالية ، وجاء فيه (١٩) :

« ليس شىء أحب على نفوسنا من أن نتحدث عن الأزهر ومهمته ، لا سيما والقائمون على أمره مملوءون رغبة فى اصلاح شئونه والنهوض بأمره ، وقد خطوا فى سبيل ذلك خطوات يعتد بها ، فأصبحنا نرى فى الأزهر كلية تدرس التشريع وعلومه ، وأخرى تبحث فى اللغة العربية وآدابها ، وثالثة اختصت بالعقائد وأصول الدين · وفى كل واحدة من هذه الكليات دراسات عالية وتخصصات ، وفى كل تخصص شعب قامت على بحوث معينة ودراسات متميزة ، والى جانب هذه الكليات أقسام ابتدائية وثانوية تعدلها وتغذيها ، وهى أشبه ما تكون بمعاهد مستقلة امتد نفوذها وتعددت فروعها بحيث أصبحت تشمل القطر من أقصاه الى أقصاه ، ففيما وراء معهدى القاهرة والاسكندرية نجد فى الوجه البحرى معاهد طنطا والزقازيق وشبين الكوم ودمياط ودسوق · وفى الوجه القبلى معهدى أسيوط وقنا · نظام منسجم فى جملته ، ولكنه لا يزال يتطلب بحثا ودراسة فى تفاصيله ، فانا نتساءل عن تلك المعاهد التى تشتمل على أقسام ابتدائية وثانوية ، هل كان غرضها أن تعد للدراسة العالية والتخصص فى الكليات ، أو ترمى الى ضرب من الثقافة والتعليم بصرف النظر عن المراحل التى تليها ؟ ان كان الأول ، فنحن مضطرون لضغطها وتحديد عدد الطلبة الذين يقبلون فيها ، ذلك لانها وهى تشتمل اليوم على نحو احد عشر الف طالب ، لا تستطيع أن تقدمهم جميعا لدراسة عالية قوامها نحو الفى طالب ، وان كان الثانى ، فما الصلة بين الثقافة التى يقصد اليها فى تلك المعاهد وبين ما يدرس

فى المدارس الاميرية ؟ تلك مسألة جديرة ـ فيما نعتقد ـ بالبحث والدراسة ومشكلة ينبغى أن تحل باسم الدين والعلم والقومية » .

وقد صرح وكيل الجامع الأزهر فى الجلسة التى عرض فيها هذا التقرير « بأن هذا الموضوع محل بحث ادارة المعاهد وعنايتها » ، واضاف اليه ممثل الحكومة بأن « هذه المسألة تستحق البحث والدراسة وستعنى بها الحكومة العناية الواجبة » .

ولم يقف الامر عند مجلس الشيوخ ، بل جاوزه الى مجلس النواب ، فقد اثاره فى العام التالى اسماعيل صدقى (باشا) ملاحظا أنه قد آن الأوان لأن نعمل على توحيد التعليم كما نعمل على توحيد القضاء .

ثم ان هذه الاصوات البرلمانية قد تردد صداها لدى رجال السلطة التنفيذية فكتب الدكتور محمد حسين هيكل عندما كان وزير المعارف الى الأزهر يطلب البحث فى توحيد التعليم الدينى والمدنى فى المرحلة الأولية والثانوية(٢٠) .

ووقف الدكتور مذكور مرة أخرى فى مؤتمر عقدته جمعية المعلمين سنة ١٩٤٥ ينادى بوحدة التعليمين ، وقد أقام دعواه هذه المرة على فلسفة ثقافية هامة(٢١) .

فقد أكد أن ليس شىء أكثر عونا على تحقيق الانسجام والتناسق فى مجتمع من وسائل التربية والتعليم ، ففى المدرسة يقضى أبناء الجيل الواحد ، أطفالا وشبانا ، ردحا من الزمن وهم اخوان متعاونون وأصدقاء مؤتلفون ، وفيها يغذون بغذاء عقلى وروحى مشترك او يربون على طرائق فى السلوك والتفكير متقاربة ومتشابهة ، ويزودون بقسط من الحقائق والمعلومات يلتقون عنده على مدى الحياة ، ذلك لان الاتصال والتعاون الفكرى ، فى حاجة الى أدوات ووسائل لا تقل خطرا وأهمية عن وسائل التعامل والتبادل المادى ، فهناك ـ ان صح التعبير نقد (عملة) فكرى يسبق النقد المادى ، وكم يعز

التفاهم والاتفاق بدونه ، وكلما كان هذا النقد عاما واضحا متفقا عليه متداولا تقاربت الآراء وتلاقت الافكار .

ويوم أن يبلى المجتمع ببلبلة فى اعداد نشئه واضطراب فى تثقيف بنيه ، يصبح فرقا وجماعات تقيس بأقيسة مختلفة ، واسما فى أمة تباعد بينها الفوارق والثقافات المتعارضة ، ويكفى أن نرى - فيما يذهب مدكور - أفرادا فى مجلس أو تشهدهم فى مناقشة ، فتلحظ تصويرا للاشياء متعارضا ، وحكما على الامور متناقضا ، واختلافا فيما لا يصح الاختلاف فيه ، وما كان أحوجهم قبل أن يلتقوا ويتحادثوا ويتناقشوا الى أن يتفقوا على طائفة من المبادىء المقررة ، مؤخرة المجتمع من وحدة تلك الروح العامة التى تسود اعداد نشئها وانسجامها وحسن تفاهمها يخضع فى قسط كبير لما يراعى من توافق وتناسق فى تثقيف بنيه وتعليمهم .

لهذا حرصت الامم المتقدمة على أن تغذى أبناءها جميعا منذ النشأة بغذاء عقلى مشترك وتطبعهم بطابع فكر شامل ، وتزودهم بما تجد السبيل اليه من ثقافة ومعلومات عامة ، ابقاء على وحدتها ومحافظة على كيانها وتقاليدها . واذا ما توفر لديهم هذا ، فلا عليهم أن يتنوع بعده اختصاصهم وتتعدد مهمتهم ، وتتفرق بهم مناحى الحياة ، فقد اعتمدوا على دعامة أولى هى المعلم الواضح ونقطة الالتقاء ، ومن أخص خصائص هذه الدعامة تربية وطنية تقوم على تاريخ الامة ولغتها ودينها وتقاليدها ومعلومات انسانية لا يصح أن يجهلها من يعيش فى جماعة متحضرة .

وبعد أن يضع مدكور هذا الاساس الثقافى ينظر بغير الرضا الى ما قام فى المجتمع المصرى من ثنائية التعليم الدينى والمدنى فيقول : « أصبحنا منذ النصف الاخير من القرن الماضى أمام تعليمين متباينين أحدهما مدنى فى مراحله المتلاحقة ابتدائية وثانوية وعالية ، ويكاد يوقف على الخاصة لما يستلزم من تكاليف وأعباء والآخر دينى فى

الكتاتيب ثم فى الأزهر وفروعه ، وهو فى الغالب ملجأ متوسطى الحال وجمهور الشعب • ثنائية ما أقساها وما كان اغنانا عنها • نعم هى قاسية لانها خلقت منا فرقا وطوائف ، وباعدت بيننا فى طرائق الحكم والتفكير ، ولقد كنا فى غنى عنها لو عرفنا للأزهر رسالته ولاء منا بينها وبين مراحل التعليم الاخرى ويظهر اننا بلينا بالثنائية ، بل وبالفرقة والتعدد فى كثير من مظاهر حياتنا »(٢٢) •

التوجيه السياسى لتطوير التعليم الدينى سنة ١٩٦١ :

ولقد قيل الكثير عن الأسباب التى دعت الى اصدار ثورة يوليه سنة ١٩٥٢ لقانون ١٩٦١ لتطوير التعليم الدينى ، لكننا نستطيع أن نقف على التفسير الاقرب الى الصحة من قراءة ذلك الحديث الذى أدلى به أحمد بهاء الدين الى صفحة (دنيا الثقافة) بجريدة الاهرام فى سلسلة من المناقشات فى صيف ١٩٨٥ عن (الازهر الشريف •• أين دوره الثقافى) (٢٣) •

فقد ذكر بهاء الدين أنه ذهب سنة ١٩٥٩ فى صحبة أنور السادات عندما كان رئيسا لمجلس الامة فى بعثة لغانا لتهنئة (نكروما) بالاستقلال • وفى السنة التالية ذهب بصحبة السادات ايضا لتهنئة سيكوتورى باستقلال غينيا • وفى كلتا المرتين رأيا (على الطبيعة) ما نعرفه كمعلومات نظرية عن الحزام المسلم الممتد غربا من المحيط وشرقا من البحر الاحمر أو ما يسمى بالشريط الواقع جنوب الصحراء • لما أن هذه الشعوب مسلمون متمسكون بدينهم الى أقصى الحدود لكنهم لا يعرفون العربية ويجهلون الكثير عن الدين •

وكان هذا الحزام المسلم مفتوحا تماما لاسرائيل تقوم فيه ببعض المشروعات الصغيرة التى ترشد الأهالى الى تحسين زراعتهم وكانت هذه المشاريع أشبه بمدارس زراعة أو صناعة متوسطة وطبعا كانت الدول الاوربية المستعمرة فى ذلك الوقت تعطيها هذه الفرصة ، وكانت

هذه المناطق ايضا مجالا واسعا لبعثات التبشير ، والمبشرون فى هذه المناطق كانوا يقرنون التبشير بخدمات تغير حياة الاهالى فى مقدمتها العلاج ذلك أن المبشر كان لديه قدر معقول من المساعدات الطبية فيعالج أهالى القرية الذين لم يروا فى حياتهم قرص الاسبرين ·

واذا كان الازهر قد بدأ منذ فترة ـ قبل صدور هذا القانون ـ يبعث بعثات لتعليم القرآن ، بالاضافة الى من كان يأتى من أجل تلك البلاد ليتعلم فيه القرآن الكريم وعلوم الدين واللغة العربية أحيانا ويعودوا الى بلادهم فيأمون الصلاة ويرشدون الناس الى أمور دينهم ، لكن هذا لم يكن يؤثر أدنى تأثير على حياة أفقر شعوب العالم وأكثرها تخلفا · وفى بدء الاستقلال ، كان الامل الاكبر لدى هذه الشعوب هو اقامة مجتمع فيه درجة من الانتاج · ومن هنا نشأت فكرة انه لا يكفى أن يصل اليهم الداعية الذى يعلمهم أمور الدين فقط ·

ومن هنا نشأت الفكرة : فلو اننا أرسلنا من مصر أشخاصا يجمعون بين معرفة علوم تساعد هذه البلاد كالهندسة والطب والتدريس بمختلف فروعه ، وأن يكونوا فى نفس الوقت دارسين دراسة دينية كافية بحيث يستطيعون أن يتركوا تأثيرا فى هذا المجتمع الذى يتلهف على معرفة أصول دينه وعلى سماع وفهم القرآن الكريم وأحكامه وممارسة الاسلام على أصوله لتم المراد ·

وككل قضية فى بلادنا ، اذ تبدأ معقولة ومنطقية ، ثم تتردى فى هاوية التقليدية والشكلية ، رأينا كليات الازهر العلمية والعملية التطبيقية تتحول الى مجرد نسخ مكررة لنفس الكليات المشابهة فى طنطا والزقازيق والمنيا وغيرها من الكليات ولم يبعث الازهر بعوثا خاصة من خريجى الطب والهندسة والزراعة والتربية لديه !!

وقد أكد شيخ الأزهر الحالى (الشيخ جاد الحق على جاد الحق) ما ذكرنا ، ويتبين لنا هذا من اجابته فى صفحة (دنيا الثقـــافة) بالأهرام على سؤال نصه (٢٤) :

ــ كان الهدف كما قيل من انشاء الكليات العلمية والعملية بالأزهر كالطب والهندسة .. الخ هو توفير الدعاة الذين يجمعون بين الثقافتين العلمية والدينية لايفادهم الى دول الافريقية الاسلامية المحتاجة الى التخصصيين معا ، علمى ودينى .. فهل تحقق هذا الهدف ؟

اجاب الشيخ :

* لم يتحقق فعلا .. ونحن حتى فى بلادنا فى حاجة الى هـذا النوع من الدارسين .. فلدينا المحافظات التى اطلقنا عليها النائية كسيناء والبحر الاحمر وهما من أطراف بلادنا التى ينبغى أن نعنى بها وأن يكون الطبيب أو المهندس الذى يعمل فى هذه البلاد جامعا بين ثقافته التخصصية المهنية وبين الثقافة الاسلامية ليكون قادرا على أن يؤم الناس فى الصلاة وعلى أن يفتيهم فى أمور دينهم . هذا فضلا عما أشرت اليه من حاجتنا الى الدعاة الاسلاميين من هذا النوع . لكن وبكل أسف لم نستطع توفير هذا الداعية للآن . ولعل السبب هو ضعف الدارسين ايضا فى اللغات ثم انصرافهم بعد الالتحاق بالكليات العملية كالطب والصيدلة والهندسة والزراعة والعلوم .. الخ عن الدراسات الاسلامية بحيث أصبحت معلوماتهم فى هذه الناحية ضحلة وضئيلة لا تؤهل واحدا منهم لأن يتصدى للافتاء أو التعليم .. انهم ينظرون فى تلك الكليات الى الدراسات الاسلامية أو الثقافة الاسلامية أو أى مسمى يطلق على هذه الدراسات لديهم كما ينظر اخواتنـا وزملاؤنا فى التعليم العام الى دروس التربيـة الدينيـة .. انهم لا يأخذون الامور بجد اطلاقا .

والتفسير الذى سبق أن أشرنا اليه لدوافع تطوير الأزهر نذكره المذكرة التفسية للقانون ، فقد كان مما جاء فيها (٢٥) :

« ولكن الأزهر اذ يعد علماء فى الدين وفى لغة القرآن ، لم يتهيأ بعد لتأهيل العالم الدينى المتخصص فى عمل من أعمال الخبرة والانتاج التى تحتاج اليها نهضة المسلمين فى كل البلاد • وحين تنبهت بعض البلاد الاسلامية الى هذه الحقيقة المؤسفة فحولت بعثاتها كلهـــا أو بعضها الى الجامعات المدنية فى الجمهورية العربية المتحدة أو فى غيرها من البلاد ، عاد اليها مبعوثوها بعد اتمام دراستهم وهم يملكون الخبرة ولا يكادون يعرفون الدين ، فى حين يعود المبعوثون منهم الى الأزهر وقد حصلوا من علوم الدين وعلوم القرآن حظا كبيرا ، ولكنهم لا يحسنون عملا ولا يطيقون انتاجا ، ولا يقدرون على المشـــاركة فى لون من ألوان النهضة •• وبهؤلاء وأولئك تعقدت الحياة الاجتماعية فى كثير من بلاد العالم الاسلامى وتعثرت النهضة فى تلك البلاد » •

واذا كان جزء كبير فى حديثنا هذا قد انصب على الأزهر (كجامعة) بينما حددنا كتابنا الحالى بانه يتجه الى تعليم ما دون المرحلة الجامعية ، الا اننا اضطررنا الى ذلك ، حيث كانت له متطلباته من التعليم الدينى العام ، ولهذا نجد أن توجيه الكليات الازهرية لكى تشمل علوما عملية وعلمية وتطبيقية مما ندرجه فى باب (عـلوم العصر) ، حتم أن يحدث تغيير مماثل فى المعاهد الأزهرية الأولى ، ولذلك جاء فى المذكرة التفسيرية أن هذه المعاهد ، لكى تعد لكليـات الجامعة الأزهرية على اختلافها طلابا على حظ من الثقافة الاسلامية والعربية لا يقل عن حظهم منها فى الوقت الحاضر ، الى جانب المعارف والخبرات التى تتيح لهم الاستمرار فى الدراسات الجامعية على الوجه الذى وصفناه ، وضع نظام المعاهد الثانوية والابتـدائية للأزهر ، بحيث يتهيأ فيها الطلاب الى جانب دراساتهم الدينية والعربية ، للحصـول على الشهادات الاعدادية والثانوية بأنواعها المختلفة لتتكافأ فرصهم مع فرص غيرهم من التلاميذ فى مدارس الدولة فيحصل تلميذ القسم الابتدائى على الاعدادية العامة أو الاعدادية الفنية ، الى جانب ما درس من علوم الدين واللغة ، ويحصل تلميذ القسم الثانوى على

الثانوية العامة بأحد قسميها الادبى أو العلمى ، أو على الثانوية الفنية بأنواعها من زراعية أو صناعية أو تجارية أو غير ذلك ، الى جانب ما درس كذلك من علوم الدين أو اللغة ، وبهذا يتاح لكل تلميذ فى هذه الاقسام أن يوجه حياته الوجهة التى يريدها والتى تلائم ميوله واستعداده ، فان شاء خرج الى الحياة ليعمل ويكسب بعد كل مرحلة ، وان شاء استمر فى الدراسة مرحلة أخرى أو مرحلتين ليخرج بعدها مؤهلا للعمل والكسب ، وان شاء تحول الى المدارس الاخرى يتم فيها دراسته وفق ميوله ورغباته ، وتجد كليات جامعة الأزهر فى النهاية طلابا يجمعون بين علوم الدين وعلوم الدنيا ... »(٢٦) .

تخمة من المشكلات :

واذا كنا قد اثبتنا « أقوالا » تشكك أو تؤكد على عدم تحقق الأهداف التى سعى اليها القانون سنة ١٩٦١ فاننا سنضع بين يدى القارىء دراستين علميتين – على مستوى الماجستير – تمتا تحت قبة الازهر نفسه تؤكدان الحكم مع الاسف الشديد . ونرجو أن نكتفى بمرحلة التعليم الابتدائى نظرا لخطورتها وأهميتها كقاعدة لكل ما يليها من مراحل .

لقد كان عدد المعاهد الابتدائية ١٨٤ معهد حتى العام ٧٠/٧١ تضم ٤٢٦٣٣ تلميذا ، ثم تزايد العدد نتيجة التوسع حتى بلغ فى العام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ (٦٠٠) معهدا تضم ١٤٤٩٢٧ تلميذا (٢٧) .

ان هذه الزيادة لم تكن عن طريق بناء معاهد جديدة بل كانت عن طريق ضم مكاتب أو جمعيات تحفيظ القرآن مع التجاوز عن الشروط الواجب توافرها فى المبنى المدرسى . ونتج عن عدم توافر هذه الشروط ، معاناة المعاهد الابتدائية من عدم تجديد مبانيها من جهة ، وعدم وجود صيانة لها من جهة أخرى ، ذلك لان هذه المبانى لم تنشأ أصلا لتكون مبانى مدرسية ، بل كان معظمهاعبارةعنمنازل ذات حجرات ضيقة لا تتسع طبقا للشروط الصحية الا لحوالى ثلاثين تلميذا . وما يقال

بالنسبة للمبانى ، يقال مثله بالنسبة للادوات والمهمات التى تحتوى عليها ، فأثاثها لم يجدد ولم يزد الا بنسبة ضئيلة لا تتناسب مع زيادة عدد التلاميذ (٢٨) ٠

ومن الحقائق التى لابد من الاشارة اليها أن المعاهد الابتدائية الازهرية ، وان كثرت اعدادها فى السنوات الاخيرة ، فانها ما تزال من حيث الا نشاء تجرى على طريقة مرتجلة غير خاضعة لقواعد مقررة : يتقدم بعض الافراد أو الجماعات الى الادارة العامة للمعاهد الازهرية راغبين فى انشاء معاهد بمناطق سكنهم ، أو مبلغين انهم انشأوا معاهد ، ثم يطلبون امداد هذه المعاهد بما تحتاج اليه من الاثاث والادوات ، وبمن يقومون بالتدريس فيها وادارة شئونها ، ويلحون فى ضمها الى معاهد الازهر أو جعلها خاضعة لاشرافه وكثيرا ما يكون اقدامهم على انشاء هذه المعاهد دون الرجوع الى الجهات المسئولة عنها ودون تعرف على الشروط التى لابد من توافرها فى المبنى المدرسى ، ومن ثم ترى بعض هذه المعاهد خالية من المقومات الاساسية ومشغولة بطلاب على مستوى من المعرفة لا يعينهم على تحمل عبء الدراسة بالمعاهد الازهرية ، وبطلاب آخرين لم تؤهلهم مستوياتهم للالتحاق بمدارس وزارة التربية والتعليم ، وهؤلاء جميعا غير حافظين للقرآن (٢٩) ٠

وقد قام باحث بزيارة لبعض المعاهد الابتدائية فى محافظة الشرقية فوجدها ناقصة الاثاث المدرسى الرئيسى حتى ان بعض طلابها كانوا يجلسون على الأرض فضلا عن سوء التهوية وانعدام باقى الشروط الصحية ٠ وكثير من العاملين فى هذه المعاهد ـ وخاصة من لا يحملون مؤهلات ـ ليسوا متفرغين للعمل بها ، فبعضهم ـ كما هو الحال فى بعض معاهد محافظة الشرقية ـ يمارسون أعمالا أخرى كالزراعة أو تلاوة القرآن فى المآتم والافراح ، كما هو مألوف من محفظى القرآن فى المحيط القروى (٣٠) ٠

ولعل من المفيد أن نعقد مقارنة بين مواد التعليم فى كل من التعليمين الازهرى والعام (٣١) :

جـدول رقم (   )

مواد الدراسة المشتركة	عدد الحصص الاسبوعية ابتدائى الأزهر	الابتدائى العـام	الاهمية النسبية لمواد الأزهر	الاهمية لنسبية لمواد الابتدائى العام
التربية الدينية	١٠	١٨	٪٤ر١	٪١٠
اللغة العربيـة	٤٤	٥٨	٪١٨ر١	٪٣٢ر٢
الحساب والهندسة	٣٠	٣٦	٪١٢ر٣	٪٢٠
العلوم والتربية الصحية	١٤	١٥	٪ ٥ر٨	٪٨ر٣
الرسم والاشغال	١	٢٠	٪ ٤ر	٪١١ر١
المواد الاجتماعية	٨	١٢	٪ ٣ر٣	٪ ٦ر٦
التربية الرياضية	٢	١٥	٪ ٨ر	٪ ٨ر٣
التربية الموسيقية	ـ	٦	صفر ٪	٪ ٣ر٣
مجموع الحصص الاسبوعية للمواد المشتركة	١٠٩	١٨٠		
مجموع حصص القرآن الكريم	١٣٤	موجوده ضمن حصص التربية الدينية	٪٥٥ر١	
اجمالى	٢٤٣	١٨٠		

١ ــ وبملاحظة الجدول السابق نلاحظ أن المواد المشتركة اذ تبلغ ١٠٩ فى المعاهد الازهرية تبلغ ١٨٠ فى مدارس وزارة التربية ، وأن دراسة القرآن تصل نسبة حصصها الاسبوعية ١ر٥٥٪ وباقى المواد ٩ر٤٤٪ فى التعليم الازهرى ٠

٢ ــ كذلك نلاحظ التفاوت الكبير فى بعض المواد التى يعتبرها علماء التربية وأساتذة علم النفس أساسية فى تربية الطفل فى حياته الأولى مثل التربية الموسيقية التى تختفى فى مدارس الازهر وتصل الى ٣ر٣٪ فى المدارس العامة ، والتربية الرياضية ٨ر٠٪ فى مدارس الازهر بينما تصل الى ٣ر٨٪ فى العامة والرسم والاشغال ٤ر٪ فى مدارس الازهر بينما ١ر١١٪ فى العامة فهل يمكن أن نعد هذا طريقا سليما للتحديث والتجديد ؟

ومن العجيب أن تعليم المرحلة الأولى الدينى يعانى ازدواجا آخر مع نفسه غير هذا الذى نعرفه مع التعليم العام :

فقد اكدت المادة (٨٤) من القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦١ أن مكاتب تحفيظ القرآن المنتشرة فى انحاء البلاد تعتبر (النواة) للمعاهد الابتدائية الازهرية على أن يقوم التعليم الابتدائى الازهرى بتحقيق أهداف مكاتب تحفيظ القرآن ، ومع ذلك فاذا كانت بعض هذه المكاتب قد تحولت فعلا الى مدارس ابتدائية ، الا انها من جهة أخرى لم تذب فى هذا النوع ، بل ظلت قائمة بذاتها وتكاثر عددها ، يشير الى ذلك قرار أصدره الدكتور عبد الحليم محمود وقت أن كان شيخا للازهر بانشاء ادارة عامة لشئون القرآن الكريم ، جاء ضمن اختصاصاتها (٣٢) :

« الاشراف على المكاتب الخاصة الموجودة خاليا والقائمة على حفظ القرآن الكريم والعمل على انتشارها والاكثار منها فى جميع المحافظات ٠ مدنها وقراها مع العمل على تدعيمها واعانتها بالمال الى أن تتطور

ويرتفع مستواها فتصبح معاهد ابتدائية تنضم الى مثيلاتها وتتضافر كلها فى امداد المعاهد الازهرية بالطلاب ٠٠ ٠

وفى مكاتب تحفيظ القرآن هذه تبلغ نسبة الوقت المخصص للقرآن فيها ٥ر٧٣٪ بينما بلغت نسبة الوقت المخصص لدراسة المواد الباقية (حساب - املاء - خط) ٥ر٢٦٪ وبلغ عدد هذه المكاتب حتى العام ٨٠/٨١ (٦٤٧٥) مكتبا ويبلغ عدد طلابها ٧١٦٩١ تلميذا (٣٣) ، وان لم تكن كلها تابعة للازهر ٠ ولطلاب هذه المكاتب أن يتقدموا للالتحاق بمدارس الازهر الاعدادية !!

وعلى الرغم من الوزن الكبير للقرآن الكريم فى منـــاهج التعليم الابتدائى الازهرى ، فان الهدف الخاص به لا يتحقق كما تؤكد على ذلك شعبة التعليم الازهرى بالمجلس القومى للتعليم حيث ارجعت ذلك الى جملة من المعوقات منها (٣٤) :

- كثرة المواد وازدواج المناهج وصعوبة التحصيل مع وطأة الحياة وكثرة مشاغلها ومتاعبها ، جعلت حفظ القرآن كله فى تلك المرحلة أثرا صعب المنال ، بل جعلت الحفظ أمرا مشكوكا فيه ٠

- قلة عدد المحفظين الذين يوثق بهم فى القيام على تحفيظ القرآن الكريم لتلاميذ المعاهد الابتدائية الازهرية ، وقد كان من نتيجـة ذلك ، اسناد تلك المهمة الى من لا يحفظون القرآن أو لا يجيدون تلاوته من ذوى المؤهلات العالية أو المتوسطة ٠

- عدم الجدية فى تدريس المناهج المقررة فى القرآن الكريم وفق الخطة الموضوعة لانعدام المتابعة أو ضعفها من المشرفين والمفتشـين الذين لم يدربوا أو يؤهلوا أو يختاروا على أسس سليمة أهمها أن يكون حافظا للقرآن الذى يقوم بالاشراف على تحفيظه ٠

- التسيب المعروف فى الامتحانات التى تجرى آخر العام (٣٥) ٠

وفى تقرير آخر لشعبة التعليم الازهرى بالمجلس القومى للتعليم لمح الى انه فى الوقت الذى أكدت فيه سياسة التطوير على اقامة الجسور بين التعليم الدينى والمدنى فقد صدر قانون التعليم العام ١٣٩ لسنة ١٩٨١ دون أن يشترك الازهر فى التفكير فيه فى أى مرحلة من مراحله خاصة وأن الازهر لابد أن يلتزم بما يجىء به بخصوص التعليم الاساسى والثانوى ٠

ومن هنا فقد حذرت الشعبة من (٣٦) :

١ ـ أن التعليم الاساسى الزامى ـ بالنسبة الى شريحته السنية ـ يقصد به على المدى القريب أو البعيد استيعاب الملزمين جميعا حيث تلتزم الدولة بتوفيره لأصحابها ويلزم الآباء وأولياء الامور بتنفيذه على مدى تسع سنوات دراسية ، مما سيقلل حتما من فرص التعليم الازهر فى (العثور) على طلاب يطرقون أبواب معاهده الابتدائية ٠

٢ ـ أن قانون التعليم الجديد يلغى الشهادة الابتدائية فى المدارس وهى تعتبر رافدا من روافد المرحلة الاعدادية الأزهرية حيث كان يلتحق بالصف الأول منها من يجتاز امتحانا فى القرآن الكريم من الحاصلين على هذه الشهادة ٠ وهذا ايضا قد يجفف من منابع المعاهد الازهرية . مما قد يشكل خطرا لابد من تحسبه اذا لم يتم التنسيق والتكامل بين التعليمين العام والازهرى ٠

٣ ـ ادخال مواد عملية فى المعاهد الابتدائية الازهرية يؤثر سلبا على حفظ القرآن كله والمواد الاساسية فى هذه المرحلة ٠

٤ ـ الغاء الشهادة الابتدائية فى المعاهد الازهرية يفقد الضمان الضرورى لقياس مستوى الطلاب قياسا سليما فى القرآن الكريم والعلوم الاساسية بصفتها القاعدة بالنسبة للتعليم الازهرى ٠

٥ ـ التطابق فى مناهج المواد الثقافية والمناهج العملية المهنية

بين مدارس الوزارة والمعاهد الازهرية يثقل كاهل طلاب ومعاهد الازهر ، ولا يكاد يدع لهم فرصة الاستيعاب والاتقان ٠

وكان لابد أن تنال القضية الاخيرة الخاصة بالمناهج جزءا أكبر من الاهتمام والشكوى فقد أصبح الازهريون يصرخون من (ازدواجية) المناهج ويطالبون بالتخفيف ، وبالطبع لن يكون التخفيف من حصص الدراسات الدينية واللغوية ، بل سيكون من (مواد التثقيف العام) ، فهذه ملاحظات من شعبة التعليم الازهرى على تجربة تطبيق خطـــة التطوير (٢٧) :

(أ) أن العبء ثقيل على طفل هذه المرحلة ، فهو مكلف بما لايطيق ، وكان لهذا أثره فى اضعاف قدرته على استيعاب المقررين (الدينى والثقافى) كليهما مما جعل الدراسة تأخذ طابع التلقين ، وجعل التحصيل يأخذ طابع الحفظ والاستظهار ، كما ترتب على ذلك حرمان التلميذ من الانشطة المدرسية والرياضية والاجتماعية التى كان من المفروض أن تسهم فى بناء شخصيته ٠

(ب) ان دراسة مقررات المدرسة الابتدائية العامة وكتبها تشغل جزءا كبيرا من خطة الدراسة بما لا يدع للتلميذ الوقت الكـافى لحفظ القرآن وتجويد تلاوته ٠ وتشير نتـائج الامتحانات فى السنوات السابقة الى قصور واضح فى حفظ تلاميذ المعاهد الابتدائية الازهرية للقرآن كما وكيفا ٠

ولعل ما يؤكد تفسيرنا بأن المسئولين يريدون التخفف من (المواد الحديثة) ما ذهبت اليه الدراسة الاخيرة من أن نصوص القانون (١٠٣ لسنة ١٩٦١) ومذكرته التوضيحية « لا تلزم واضعى السياســة التعليمية بالازهر الزاما بالمطابقة بين الخطط والمناهج المتبعــة فى مدارس وزارة التربية والتعليم » ، وجاء الرأى صريحا بضرورة « اعادة النظر فى مناهج المواد الثقافية التى ادخلت على التعليم الازهرى بغرض التخفيف عن الطلاب وضغط هذه المواد دون المساس بالجوهر »(٢٨) !!

فاذا اتينا الى (المعلمين) فسوف نجد انهم خليط من المؤهلات تضم الحاصلين على المعلمين الازهرية والمعلمين العامة ، والمدارس الثانوية الفنية تجارية وصناعية وزراعية والثانوية الازهرية والثانوية العامة وعددا من ذوى الصلاحية والخبرة والمحفظين · ثم ان اغلبية المعلمين ـ وان كانت مؤهلة علميا ـ غير مؤهلة تربويا ، اذ أن المؤهلين تربويا فيهم ـ وهم خريجو المعلمين الازهرية والمعلمين العامة يبلغ عددهم ١٧٥٥ معلما بنسبة ٣٢٪ (٣٩) ·

اما بالنسبة للمعاهد الاعدادية ، فقد ظلت فى السنوات الاخيرة تستوفى حاجتها من الطلاب من روافد ثلاثة ··

١ ـ الحاصلين على الشهادة الابتدائية الازهرية دون قيد أو شرط ·

٢ ـ الحاصلين على احدى الشهادتين (!!!) بعد اجتياز امتحان ان يؤدوا امتحانا فى القرآن الكريم تحريريا وشفويا ، مع مراعاة الشروط الأخرى ·

٣ ـ غير الحاصلين على احدى الشهادتين (!!!) بعد اجتيازامتحان مسابقة قبول فى القرآن الكريم تحريريا وشفويا ، وفى الحساب والخط والاملاء ومن المعروف أن هذه الامتحانات صورية الى حد كبير !!

وقد كان عدد المعاهد الاعدادية عام ١٩٧١/٧٠ لا يزيد على ٦٢ معهدا تضم ١٨٧٢١ طالبا ، ثم ارتفع عددها عام ١٩٨٣/٨٢ الى ٤٠٠ معهد تضم ٦٩٦٠٣ طالبا (٤٠) ·

ويوضح الجدول التالى اعداد طلاب الصف الاول الاعدادى فى السنوات ٨٠ ـ ٨٣ والروافد التى جاءوا منها (٤١) :

السنة	ابتدائية أزهرية	ابتدائية عامة	مسابقة قبول	جملة
٨١/٨٠	٦٢٦٣	٢٨٦٤	١٠٧٣٩	١٩٨٦٦
٨٢/٨١	٦٣٦٨	٢٢٧٦	١٢٥٣٤	٢٠٩٧٨
١٩٨٣/٨٢	٨٨٩٤	٢٦١٦	١١٥٩٣	٢٣١٠٣

واذا افترضنا أن جملة المقبولين فى الصف الاول الاعدادى الازهرى يمثلون فعلا الاحتياج الحقيقى لهذه المرحلة ، فانه مما يلفت النظر أن عدد الحاصلين على الشهادة الابتدائية الازهرية من هؤلاء المقبولين لا يمثل الا ما يقارب الثلث .

ولكن المشكلة لا تقف عند الكم ، بل ان مشكلة الكيف هنا أخطر ، وتتمثل هذه المشكلة فى :

١ ـ أن الثلثين اللذين يقبلان من غير أبناء الازهر ، سواء اكانوا من الحاصلين على الابتدائية العامة ، أو من الذين يجتازون مسـابقة القبول ، لم يعدوا من قبل الاعداد الذى يتواءم مع الدراسة الأزهرية ، فهم يلتحقون بالمعاهد الاعدادية وهم عن مقرراتها غرباء ، اضف الى ذلك أن معظم الحاصلين على الشهادة الابتدائية العامة هم من أصحاب المجاميع الهابطة الذين لفظتهم المدارس الاعدادية العامة .

٢ ـ انه اذا كانت اللائحة قد نصت على أن يؤدى هؤلاء واولئك امتحانا فى القرآن الكريم تحريريا وشفويا ، وأن يؤدى طلاب المسابقة بالاضافة الى ذلك امتحانا فى الحساب والخط والاملاء بنجاح ، فان ـ

الواقع أن معظمهم ممن يحصلون على الحد الادنى من الدرجات مما يجعلهم دون المستوى المطلوب ، كما أن الاغلبية العظمى من اولئك وهؤلاء لا يحفظون القرآن الكريم ، وهو أساس الدراسة الازهرية . وبدون حفظه تفقد هذه الدراسة عماد مقوماتها ·

واذا اضفنا الى ذلك اختصار مدة الدراسة بهذه المرحلة سنة عما كانت عليه (حيث كانت ٤ سنوات) ثم ازدواج المناهج فى المرحلة الاعدادية الازهرية حيث تجمع بين المقررات الدينية والعربية الاصيلة ومقررات الاعدادية العامة ، وأن كل هذه المقررات تدرس فى ثلاث سنوات ، ادركنا ما يسببه ذلك من هبوط مستوى التلاميذ فى المعاهد الاعدادية الازهرية وتكون النتيجة انهم يتخرجون دون أن يتقنوا لا المواد الدينية واللغوية ، ولا المواد الحديثة ؟ !

أما بالنسبة للمعاهد الثانوية ، فقد كان عدد المعاهد الثانوية الازهرية ـ عام ١٩٧١ لا يتجاوز ٣٢ معهدا تضم ١٨٣٨٤ طالبا ، ارتفع عددها حتى بلغ ٢٥٠ معهدا فى العام الدراسى ١٩٨٣/٨٢ تضم ٨٥٠٤٦ طالبا ·

وازاء هذا التوسع الضخم فى انشاء المعاهد الثانوية فى السنوات الاخيرة دون ما خطة تنسق ما بين سياسة القبول فى كل من المعاهد الاعدادية والثانوية ـ لجأ الازهر الى قبول أعداد كبيرة من الحاصلين علي الاعدادية العامة · ويوضح الجدول الآتى جملة المقبولين فى السنوات من عام ٧٩/٧٨ حتى عام ١٩٨٣/٨٢ (٤٢) :

السنة	الاعدادية الأزهرية	الاعدادية العامة	الجملة
٧٩/٧٨	١١٩٧٩	٢٢٨٥٠	٣٤٨٣٩
٨٠/٧٩	١٥١٣٩	٢٠٣٦٦	٣٥٥٠٥
٨١/٨٠	١٦٠٤٩	٩١٠٣	٢٥١٥٢
٨٢/٨١	١٨١٠٩	ـــــ	١٨١٠٩
٨٣/٨٢	١٤٠٣١	ـــــ	١٤٠٣١

ومن الواضح من الجدول توقف قبول حاملى الاعدادية العامة بمعاهد الازهر فى بدءا من العام ١٩٨٢/٨١ ، وذلك عكس الفلسفة التى أكد عليها قانون ١٩٦١ وخاصة فى مذكرته التفسيرية من حيث فتح المسالك بين كل من النظامين فاذا عرفنا أن جامعة الازهر لم تعد تقبل الطلاب الحاملين للثانوية العامة ادركنا كيف تحول النظــام (الجديد) الى عالم مستقل قائم بذاته .

وفى النهاية ، فان قانون ١٩٦١ على الرغم من احتوائه عددا هاما من الافكار الممتازة السليمة ، الا أن هناك مصادر متعددة حية ووثائقية اشارت الى تلك (العجلة) الواضحة فى اقراره فى آخر جلسة من جلسات مجلس الامة ، وفى آخر ساعاته وبعد منتصف الليل . ولم يأخذ حظا قليلا ولا كثيرا من المناقشة قبل هذا ، والقــانون مهمــا بلغت فلسفته من سمو لابد لأهل الفكر والرأى أن يناقشوه على مستوى الرأى العام ، بل واكد الاستاذ فتحى رضوان فى حديث خاص مرة وفى ندوة عقدتها له رابطة التربية الحديثة فى أواخر عام ١٩٨٣ أن المسألة وصلت الى عرض أرقام مواد القانون واخذ الموافقــة عليها من الاعضاء دون قراءة محتواها ومناقشتها فى المجلس نفسه !!

كذلك فان التجديد والتطوير لا يكون ابدا بمجرد وضع (مقررات جديدة) بجوار تلك التقليدية ، .. ان ذلك ـ فى رأينا على الاقل ـ ضرره أكثر من نفعه ، بل لنا أن نستدرك لنقول أن ذلك ليس مجرد (رأى) نسوقه ، وانما أكدته التجربة المستمرة منذ العام ١٩٦٢/٦١ حتى الآن .

ان التجديد يتطلب مزجا كيماويا بحيث تصبح العلمية والعصرية نهجا نتناول به حتى تلك المواد والمقررات الدينية واللغوية ، أما أن نبقى عليها كما هى ونتصور انه بمجرد وضع مادة كذا وكذا من العلوم

الحديثة سوف يؤدى الى (تطوير) فهذا غير صحيح ٠٠ انه سيبذر بذور تشتت وتفتت وازدواجية تبعث على بعثرة الفكر وتمـزيق الثقافة ٠

ان من العجيب حقا أن يتنبه مفكرونا الى الحل الامثل منذ ما يقرب من نصف قرن ونجيء نحن الآن لنبكى على اللبن المراق ٠٠ فلا أصبح لدينا طلاب قد درسوا الدراسات الدينية واللغوية دراسة جيدة ، ولا هم استطاعوا ان يستوعبوا العلوم الحديثة لتصبح نهجا فكريا لديهم لا مجرد « مخزونا » عقلية تنوء بها الاذهان !

الحل الواضح والحتمى هو الا تكون هناك هذه الازدواجية فيما قبل التعليم الجامعى ، واضعف الايمان أن تنتفى تماما فى تعليم المرحلة الأولى حتى سن الخامسة عشر !

الهوامش

١ ـ سعيد اسماعيل على : دراسات في التربية والفلسفة . القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٦١

٢ ـ المرجع السابق . ص ٦٢ .

٣ ـ تاريخ الجبرتى ، طبعة الشعب ، القاهرة ، ص ٦٧ .

٤ ـ محمد عبد الغنى حسن : حسن العطار ، القاهرة ، دار المعارف ، سلسلة نوابغ الفكر العربى ، ١٩٦٨ ، ص ٧٤ .

٥ ـ أحمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم في مصر محمد على ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٣٨ ، ص ٥٥٧ .

٦ ـ المرجع السابق . ص ٥٥٩ .

٧ ـ المرجع السابق . ص ٥٧٦ .

٨ ـ المرجع السابق . ص ٥٨٢ .

٩ ـ على ابراهيم البحراوى : على باشا مبارك ، أول وزير للمعارف ، وأبو التعليم في مصر ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، د.ت ، ص ٨٥ .

١٠ ـ مصطفى بيرم : رسالة الازهر ، القاهرة ، مطبعة التمدن ، ص ٢٦ .

١١ ـ المرجع السابق . ص ٢٩ .

١٢ ـ عبد المتعال الصعيدى : تاريخ الاصلاح في الأزهر ، القاهرة ، مطبعة الاعتماد ، د.ت ، ص ٦٤ .

١٣ ـ المرجع السابق . ص ٦٩ .

١٤ ـ أحمد امين : زعماء الاصلاح في العصر الحديث ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٤٩ ، ص ٣٢١ .

ـ سعيد اسماعيل على : الأزهر على مسرح السياسة المصرية ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٤ ، ص ٢٥١ .

١٥ ـ وزارة الاوقاف وشئون الأزهر ، تاريخه وتطوره ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ٢٦٣ .

١٦ ـ المرجع السابق . ص ٦٢٥ .

١٧ — طه حسين : مستقبل الثقافة في مصر ، في (المجموعة الكاملة لمؤلفات) الدكتور طه حسين) ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ط ٩ ، ص ٣٩٤ .

١٨ — المرجع السابق . ص ٤٠٠ .

١٩ — جمعية المعلمين : أبحاث مؤتمر سياسة التعليم ، القاهرة ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٥ ، ط ٢ .

٢٠ — المرجع السابق . ص ٢١ .

٢١ — المرجع السابق . ص ١٧ .

٢٢ — المرجع السابق . ص ١٨ .

٢٣ — جريدة الاهرام ، في ١٩٨٥/٨/٨ .

٢٤ — جريدة الأهرام ، في ١٩٨٥/٨/١٥ .

٢٥ — الأزهر ، تاريخه وتطوره ، ص ٥٠٦ .

٢٦ — المرجع السابق . ص ٥١٢ .

٢٧ — المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، مذكرة تعرض على المجلس بشأن سياسة القبول في مراحل التعليم الأزهري ، مارس ١٩٨٤ ، استنسل ، ص ٢ .

٢٨ — عبد السلام ابراهيم حسن فايد : تطور التعليم الابتدائي الأزهري في مصر ١٩٠٨ — ١٩٧٤ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٧٦ ، ص ١٠٤

٢٩ — المرجع السابق . ص ١٠٥ .

٣٠ — المرجع السابق . ص ١٠٧ .

٣١ — محمد عبد الحميد محمد عبد الرحمن : دراسة بعض مشكلات التعليم الابتدائي الأزهري ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٢م ، ص ٩٧ .

٣٢ — الأزهر : المعاهد الأزهرية : تطورها ومدى التوسع في انشائها من سنة ١٣٩٢ الى ١٣٩٧ ، مطبعة الأزهر ، ١٩٧٧ ، ص ١٠ .

٣٣ — دراسة بعض مشكلات التعليم الابتدائي ، ص ١٣٨ .

٢٤ — المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، القاهرة ، الدورة الرابعة ١٩٧٧/٧٦ ، ص ١٧١ .
٢٥ — المرجع السابق . ص ١٧٢ .
٢٦ — المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، القاهرة ، الدورة التاسعة ١٩٨٢/٨١ ، ص ١٥٥ .
٢٧ — المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، القاهرة ، الدورة العاشرة ١٩٨٣/٨٢ ، ص ٩٠ .
٢٨ — المرجع السابق . ص ٩١ .
٢٩ — المرجع السابق . ص ٩٢ .
٤٠ — سياسة القبول فى مراحل التعليم الأزهرى ، ص ٤
٤١ — المرجع السابق . ص ٥ .
٤٢ — المرجع السابق . ص ٧ .

الفصل الخامس

يوم يكرم المرء أو يهان

تستطيع ان تنزل النهر مرتين : عدم وجود للتطور في الامتحانات

عندما انتهيت من تخطيط الموضوع الذى سوف يعالجه هذا الفصل ، بدأت أجمع كافة المصادر التى تناولته من مختلف الجوانب كالعادة منذ أكثر من قرن كامل وحتى الآن مما هو متاح لي وفى حدود « المساحة » المفروضة لفصل فى الكتاب الحالى . واذا بى اكتشف أمرا عجبا تصورت اثره ، وللحظة ، انني يمكن بذلك أن اخرج بقانون اجتماعى تاريخى مضاد لما عرفناه وصدقناه وآمنا به !

لقد أصبح « التغير » و « التطور » سنة اساسية من سنن الكون حتى لقد قال فيلسوف اليونان القديم الشهير (هراقليطس) عبارة سارت مثلا بعد ذلك عبر قرون طويلة وحتى الآن ، تلك التى ذهب فيها الى انك « لا تستطيع أن تنزل النهر الواحد مرتين » . ذلك لان مياهه تتغير باستمرار .

.. ان ما خرجت به نتيجة استقرائى لكم كبير من الكتابات عن (الامتحانات) عبر قرن على وجه التقريب ، يكاد ان يكون هو هو فى لبه وجوهره وان اختلف فى شكله وصياغته ، ورغم تعدد الكتاب والخبراء والمسئولين عبر هذه العقود الطويلة من الزمن ، وكانه لا اثر لاختلاف هذا عن ذلك .. وكأن الظروف هنا لم تختلف عن الظروف هناك ، أو كانك امام صورة اخرى لـ « أهل الكهف » ومن هنا ـ كما قلت ـ كنت اتوهم باننى وضعت يدى على نظرية تاريخية جديدة

تقضى بأن الدنيا لا تتغير · وأن التطور وهم من الاوهام واننا يمكن أن نقول على عكس ما قاله هراتليطس من انك تستطيع أن تنزل النهـر مرتين ! · واقـول (كـدت) لاننى سرعان ما افقت على الاسباب الحقيقة التى تفسر ما قد بدا امامى غريبا ، وان كان المجال لا يتسع له هنـــا ·

ربما كان تولى هذا مبررا لـ (الطريقة) التى سأسير عليها هنا ، بل والتى سرت على منوالها ايضا فى بعض الفصول الاخرى وهى (الطريقة التاريخية) التى لا نقصدها بذاتها بقدر ما نقصد مؤشراتها ودلالاتها ·

من (التشويق) الى (التضييق) !

عندما سقطت مصر فى قبضة الاستعمار البريطانى عام ١٨٨٢ ، اتخذت الامتحانات وسيلة خبيثة استطاعت بها السلطة أن تضيق من فرص التعليم أمام الناس بما احاطتها به من رهبة وما اتبعته فيها من تشديد وتصعيب وقسوة · وليس معنى ذلك ان الامتحانات كانت حدثا جديدا لم تعرفه البلاد من قبل ، الا انها لم تكن اداة للتخويف والارهاب ، وانما وسيلة تزيد من اقبال التلاميذ على التعليم بمـا كانت تبعثه فيهم من شوق وما كان يتخذ منها من ترغيب · ويكفى للدلالة على ذلك أن الجزء الخاص بالامتحانات ، من اللائحة التى وضعها (على مبارك) والشهيرة باسم لائحـة رجب (١٠ رجب سنة ١٢٨٤ هـ / ٢٩ أبريل ١٨٦٨) ، قد ذكر تحت باب (فى تشويق الاطفال) !! والقارىء لما جاء تحت هـذا العنوان عن الامتحـان ، وفلسفته والغاية منه ، يدرك المفارقة الكبيرة بينه وبين ما شـــاع وساد فيما بعد من سنوات الاحتلال ، إذ تنص اللائحة على ضرورة أن يجرى الامتحان فى الكتـاتيب بمعـرفة من كانوا يقومون بالتعليم ، وبمعرفة من يلزم من الفقهاء المجاورة وأهل الفضل ، وأن يحضر الامتحان عن الناحية ، وجوه البلد لتعلم درجاتهم وان يتلقى الطلبة المتفوقين مكافأة من وجوه القرية وبمعرفتهم لتشويق اطفال وطنهم

واحياء قلوبهم فى نظير كسبهم المهارة ورجاء عود النفع منهم على بلادهم » ، أما هذه المكافأة فهى فريدة فى نوعها ، ذلك انها كانت عبارة عن « زفة تفريحية تطوف بالمتفوقين انحاء البلاد » !! (١) .

وهكذا عكس ما حدث فى هذا الاحتلال . فلأول مرة لا يقوم المعلمون بالامتحان وانما يوكل الى « لجنة ممتحنين » خاصة وتكتب الاسئلة بواسطة اللجنة ، وترسل اجابات التلاميذ مغلقة فى مظاريف « مبرشمة » الى المستشار الانجليزى نفسه لتأخذ ارقاما سرية ثم يستطيع المعلمون بعدها أن يصححوها (٢) .

وحملت اللوائح والقوانين الخاصة بمختلف الامتحانات نصوصا صارخة تؤكد هذه الفلسفة ، ففى نص المادة الرابعة عشر من قانون امتحان شهادة الدراسة الثانوية سنة ١٩١٣ نجد : « فى الامتحانات التحريرية والشفوية يعطى لرئيس اللجنة أو أحد المراقبين رقما خاصا يقوم مقام اسم الطالب بحيث لا يتسنى للمتحنين معرفة أسماء الطلبة الذين يختبرونهم أو يصححون أوراقهم . وليس للممتحنين أن يسألوا أحدا من طالبى الامتحان عن اسمه ولا عن المدرسة التى هو منها ولا عن أى شىء يتعلق به ، ويحظر قطعيا على الطلبة أن يحاولوا بأى وسيلة من الوسائل تعريف اعضاء لجنة الامتحان بانفسهم »(٣) .

وفى لائحة الامتحان الشهادة الابتدائية لسنة ١٨٩٣ نجد . « الامتحانات التحريرية تكتب على اوراق عليها تمغة خصوصية ولا يوضع عليها أى علامة أو اشارة »(٤) . وفى لائحة امتحان الابتدائية سنة ١٨٩٥ نجد فى المادة التاسعة عشر « تصحيح الاوراق وتقدير الدرجات يحصل بمعرفة قوميستيون خصوصى يعقد بنظارة المعارف وهذا القومسيون يتركب من رئيس ومراقبين وممتحنين ويسمى بقومسيون تقدير الدرجات ولا يسوغ فى أى حال من الاحوال أن يكون من ضمن القومسيون أى موظف من موظفى المدارس الجارى امتحان تلامذتها »(٥) . وفى المادة العشرين من نفس اللائحة « على رؤساء اللجان أن يرسلوا الى رئيس قومسيون تقدير الدرجات أوراق

الامتحانات عند اتمامها أولا بأول داخل مظروف مختوم وهـــذه المظاريف يفتحها رئيس القومسيون بنظارة المعارف بحضور أحـــد مراقبى القومسيون »(٦) . وفى لائحة امتحان الابتدائية لسنة ١٩٠٥ نجد فى المـادة السـابعة عشر « .. وحيث أن اللجنـــة توزع عليهم (الطلاب) جميع الادوات اللازمة عدا الاقلام العربية فلا يسوغ لهم مطلقا استعمال أدوات غير ذلك »(٧) .

وكان من الطبيعى أن تشيع مثل هذه الاجراءات جوا من (التخويف) وبث (الرعب) فى قلوب الطلاب وأولياء الامـور ، وان تضفى على الامتحانات (هالة) من (القداسة) لا تستحقها ، وأن (تفرخ) حولها عددا من المنتفعين والبيرقراطيين الذين يهمهم أن « تنمـو » التعقيدات وتكبر ليكسبوا رضا السلطة ومباركتها ... ومن ثم تتخرج أجيال قد زرع الجبن فى قلوبها ودرجت عقولها على آليات الحفظ والتكرار دون وعى أو فهم ..

وعندما بدأت نتائج الامتحانات تسوء وبدأت الصحافة الوطنية تفضح أساليب السلطة ، بدأ الاعوان يشيعون أن سوء النتائج انمـا كان لضعف الطلاب ، ولكن استقراء بسيطـا لبعض آراء الكتـــاب الغربيين انفسهم عن زيارتهم للمدارس المصرية تكشف عن خطأ هذا (٨) . بل وتدل دراسة قام بها عدد من الاساتذة والمربين المصريين على أن اسئلة الامتحانات كانت عاملا مساعدا الى حد ما على ذلك بما كانت عليه من الشكلية والمظهرية والميل الى الاستظهار ، فأمين الخولى يذكر عن أسئلة اللغة العربية فى امتحان الشهادة الثـانوية سنة ١٩٠٩ « رؤوس مسائل لا مجال فيها لاستعمال الفكر ، وفيها تلقين واضح يضعف قيمتها » . وعن أسئلة سنة ١٩٢٠ يقول : « لا تزال فى مسائل جزئية يسيرة الخطر أو رؤوس من موضــوعات عامة يكفى فيها ما يقال ولا يسهل تحديد المطلوب فيها كالسؤال عن ترجمة فلان الشاعر وذكر طرف من شعره » . وشفيق غربال يؤكد عن

أسئلة التاريخ فى نفس الامتحان قبل ١٩٢٠ ، قبل تلك السنة كان عدد الاسئلة عادة قليلا يضيق فيه مجال الاختيار وكانت الاسئلة عادة تتجه الى الاستيثاق من صحة المعلومات الاساسية وتغلب عليهـا صفة ، المذكرات المختصرة ، أكثر من أى صفة أخرى »(٩) ٠

ليس « شرا » لا بد منه :

والشائع لدى الجمهرة الكبرى من الناس أن الامتحان (شر لابد منه) ، وفى ذهنهم كافة السلبيات التى تحيط به قديمها وحديثها . لكن الحقيقة غير ذلك تماما ، فالامتحان أمر هام وضرورى ، بل له من الفوائد والمزايا ما قد يدهش له كثيرون ٠

فاذا نظرنا الى التعليم على انه عملية تغير ، بمعنى اننا ندخل بواسطته بعض التغييرات فى جوانب شخصية التلاميذ سواء العقلية أو الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية ، فلابد لنا من طريقة نقدر بها نوع هذا التغير ومداه ، أى لابد لنا أن نعرف من وقت لآخر اذا كان التلميذ قد اكتسب قدرا كافيا من المهارة العقليـة أو الجسميـة أو الاجتماعية ٠ ولكن ما أهمية هذه المعرفة أو هذا التقدير ؟

ترجع أهميتها الى أن كل مرحلة تعليمية تثقف التلميذ بثقافة خاصة وتهيئه للمرحلة التعليمية التاليـة لها ، أو تقـذف به الى معترك الحياة ، فاذا كانت أنواع التعليم فى مراحله المتعددة تختلف باختلاف ما عند الناس من امكانات فطرية أو مكتسبة ، وتختلف ايضا باختلاف الأعمال التى يؤديها الناس فى الحياة ، فلابد من وجـود طرق للاختبار والفحص توقفنا على الاختلافات بين التلاميذ سـواء كان ذلك فى امكاناتهم الفطرية أو فيما اكتسبوه من مهارة عقليـة أو جسمية أو صفات خلقية ٠ اذا وجدت هذه الطرق وتوافرت فيها شروط القياس الصالح أمكننا أن نوجه كل تلميذ للتعليم أو لنـوع العمل الذى يناسبه (١٠) ٠

ومن هنا فلابد من وجود طريقة للفحص أو الاختبار أو التقدير ، لا حبا فى الفحص ولا رغبة منا فى معرفة ما حصله التلميذ فى اى مرحلة تعليمية ، ولكن الغرض من الفحص والاختبار فى نظرى هو معرفة درجة صلاحية التلميذ للسير فى نوع من انواع التعليم أو الاضطلاع بعمل معين فى الحياة . فكأن الغرض الاساسى من الامتحان ليس هو معرفة ما قام به التلميذ فى الماضى فقط ، وانما هو معرفة ما يصلح للقيام به فى المستقبل ايضا ، فليس الغرض هو معرفة ما تعلمه التلميذ فقط ، وانما هو معرفة ما يصلح لتعلمه فوق ذلك .

وربما يعترض واحد فيقول : ان ما فعله التلميذ فى الماضى يصلح وحده مقياسا لما يمكن أن يفعله فى المستقبل ، ولكن هذا بعيد عن الحقيقة بعدا شاسعا ، فاذا كان لدينا شخصان اثبتا أن كلا منهما يمكنه أن يجرى ١٠٠ ياردة فى ١٢ ثانية ، فليس معنى هذا أن كلا منهما يمكنه ان يتدرب حتى يجرى نفس المسافة فى ١٠ ثوان ، اذ ربما يكون احدهما قد استعمل كل ما لديه من طاقة ليجرى الى ١٠٠ ياردة فى ١٢ ثانية بينما لا يكون الآخر قد فعل ذلك (١١) .

بنفس الطريقة ، اذا نجح تلميذان فى امتحان الشهادة الابتدائية بدرجة واحدة فليس معنى هذا انهما يصلحان بدرجة واحدة معا لمتابعة الدراسة الثانوية ، فالذى يهمنا اذن فى هذه الحالة الخاصة هو الوقوف على صلاحية التلميذ واستعداده لمتابعة الدراسة الثانوية بنجاح ، اكثر مما يهمنا ما حصله من معرفة أو مهارة اثناء الدراسة الابتدائية .

ولعلنا لا نبعد كثيرا عن الصواب اذا ربطنا موضوع الامتحانات بالحاجة النفسية الى التقدير والحاجة النفسية الى النجاح ، فالطفل الصغير الذى ينطق لأول مرة بلفظ (ماما) أو (ماما) فى حاجة الى أن نشجعه بابتسامة حتى يستمر فى النطق بهذا اللفظ فيتقنه ، وان

ينطق بسواه من الألفاظ ، وبذلك ينمو محصوله اللغوى · والولد حين يتناول ورقة ويرسم شجرة أو عصفورا ثم يعرضه علينا يقصد من ذلك أن نقدر عمله حتى يستمر فيه ويحسنه (١٢) ·

ويرتبط بهذا ايضا حاجة الطفل الى النجاح وذلك أن النجاح يجعل الانسان يثق فى نفسه ويشعر بالاطمئنان مما يترتب عليه استمرار سلوكه وتحسينه ، فنجاح الطفل فى الحبو يجعله يستمر فيه حتى يستطيع المشى · والولد حين يرسم رسما أو يكتب لفظا يهمه أن يعرف رأيك أو ينصرف عنه ، ذلك أن النجاح يجعل السلوك يرتبط عنده بالكفاية النفسية كما أن الفشل يجعل العمل عنده مرتبطا بعدم الكفاية النفسية ولذلك نجده يقبل عليه فى الحالة الأولى وقد ينصرف عنه فى الحالة الاخيرة (١٣) ·

ومن أهم الطرق التى تساعد الدارس على أن يفهم نفسه ويتبين نواحى قوته وضعفه فى التحصيل وأوجه كماله وقصوره فى التعلم ، هو أن يخوض تجربة الاختبارات الدورية المتكررة التى تهيىء له فرصة التغذية المرتدة ويساعد فهم النفس هذا على أن يتخذ الطالب قرارات حكيمة فيما يتعلق بعملية تعلمه ويتأكد الطالب مما يتقنه ويساعد هذا الدعم والتعزيز على الثقة بالنفس والاستزادة ويتبين اخطاءه وما كان قد أساء فهمه فيصلحه ويعرف بدقة مدى ما اكتسبه من مهارة فى مختلف الميادين حتى يستكمل ما يتبين نقصانه ويتقن ما يتبين المـامه به · وكذلك يساعد تفهم النفس هذا الدارس على ان يخطط لمستقبل دراسته بطريقة أكثر موضوعية من مجرد انطباعات عامة (١٤) ·

كذلك فان المعلومات التى تتوفر بعد التحليل الدقيق لنتائج الاختبارات تعكس الى درجة وثيقة كفاءة العملية التعليمية ، مثلا اذا اخفق معظم الطلاب فى الاجابة على سؤال بعينه ، أو تبين قصورهم فى الاجابة على باب معين من أبواب المقرر ، فان هذا يعنى أن خطأ

قد حدث فى تدريس هذا الجزء أو هذا الباب من المقرر قد يكون السبب فيه عدم كفاءة الطرق المستخدمة فى تدريس هذا الجزء أو ان المعلم قد طالب الدارسين باهداف أكبر بكثير من استعدادهم أو لا يمكن تحقيقها فى الوقت المخصص لهذا الجزء من المقرر بالنسبة لباقى محتويات المقرر الدراسى فى هذا العلم وباقى العلوم ، ولهذا فان المناقشة الموضوعية الصادقة لنتائج كل اختبار تلقى الضوء على العيوب فى العملية التعليمية بغرض اصلاحها والتأكد من تلافيها وعدم تكرارها فى العام التالى (١٥) .

وكذلك يحسن أن يكون هناك امتحان ليتخذه المدرس أيضا هدفا حافزا ، فوجود المنهج يكسب المدرس حاسة اتجاه نحو غرض ممكن التحقيق ، فيرى واجبه أن يضع الخطة لعمله وأن يعالج هذا العمل فى اطمئنان ثابت ، متجنبا كل ما يغريه بالمغالاة فى الاستطراد . وواجبه كذلك أن يعنى بكل تلاميذ فصله على السواء ، لانه يعلم أن النجاح والفشل مهمان لطالب المؤخرة وطالب المقدمة سواء بسواء . والمناهج وأسئلة الامتحان تكسب المدرس علما بالمستوى المطلوب ، اذ يعرف ما تؤديه غير مدرسته مقيسا فى نفس الظروف التى قيس فيها عمله هو ، فيمكنه فى ضوء هذا العلم أن يزيد نصيبه من التوفيق فى عمله (١٦) .

•• فكيف أصبحت « شرا » ؟

واذا كانت هذه « منافع » الامتحانات ، فلماذا تحولت الى « شر » يجر العديد من السيئات والسلبيات على العمل التعليمى ؟ ان الصورة التاريخية الموجزة التى شرحناها تكشف عن جانب هام من الاسباب والظروف ، لكن تبقى جوانب أخرى فى « بنية » الامتحانات نفسها وخاصة بصورتها الحالية المطبقة فى معاهد تعليمنا المصرية ، وهذا هو ما يهمنا الوقوف عليه الآن :

ان أكبر ما يؤخذ على التعليم فى مدارسنا هو انه لا يثقف عقـل الطالب ولا ينمي فكره ، ولا يربى فيه قوة الابتكار وسلامة الحكم وروح النقد ، والاستقلال فى الرأى ، ولا يبعث فى نفسه حب العلم وتقديس الصالح العام والشعور بحتمية النضال من أجل هـذا الصالح العام ، وبالاجمال لا يهيىء الفرص لتكوين الشخصية المتكاملة الناضجة النافذة التى تمكن الطالب من النضال والكفاح . ومن أهم أسباب ذلك ، اننا أخطأنا غاية التربيه ، فصرنا نعنى بتكديس المعلومات ، ولا نبحث عن أثرها فى السلوك ، ولا شك أن الامتحانات بصورتها الحالية عامل قوى ، بل هى أقوى عامل يوجه التعليم فى ذلك الاتجاه [١٧] .

ان الصورة التي يكونها المرء فى ذهنه عن الحياة العقلية للطـالب المصرى عندما يفحص أوراق الاسئلة يتمثل فيها العقل فى شكل صندوق مستقبل تصب فيه المعلومات كما يصب المـاء فى مستودعه ، وتبقى فيه الى أن يحين وقت تفريغها منه كما يسحب المـاء من المسـتودع ولكن المـاء يبقى فى المستودع مستقلا عنه لا يؤثر فى تكوينه ، فهـل هذه هى العلاقة التى نريدها بين المعلومات والعقل ؟ أم نريدها علاقة الغذاء بالجسم ينميه ويقويه ، والغذاء لا يبقى فى الجسم على حالته الاصلية ، بل يتفاعل مع افرازاته ويتحول الى عصارة مهضومة تختلف فى تركيبها عن الطعام الاصلى ، ويمتصها الجسم فيكسب منها القوة ، أما اذا بقى الطعام فى المعدة على حالته الاولى ، فلا تنتج عنه الاتخمة ، فكذلك المعلومات اذا بقيت فى الذهن عائمة منفصلة ، مستعدة للخروج منه على نفس الصورة التي دخلت بها ، فانه لا تنتج عنها الا تخمة عقلية ، فالمعلومات التى يحصلها الانسان ، لا تصبح علما أو ثقـافة بالمعنى الصحيح الا بعد أن يتفاعل معها العقل ، فيؤثر فيها كما تؤثر فيه ، أو بالاصح تصبح جزءا من نسيجه ، فينمو بما اكتسبه منها ، ويصير بعد امتصاصها أقدر على التصرف فى المشاكل التى تعرض له مما كان قبلا ، وبذلك تؤثر فى اتجاهات الانسان النفسية وتصبح

نظرته العامة الى أمور الحياة من غير أن يشعر . وفى هذه الحالة لا يصبح من المتيسر اختبار قيمة هذه المعلومات باستعادتها من العقل كما كانت ، بل بقياس القوة التى اكتسبها العقل منها .

وقد أحسن التعبير عن هذا المعنى الفيلسوف الانجليزى الرياضى (هوايتهد) Whitehead عندما حذر المربين فى كتاب له مما سماه (الافكار الخامدة) Inerr Ideas وقد عرفها بانها « الافكار التى يقتصر العقل على استقبالها من غير أن يستخدمها أو يختبر صحتها ، أو يحولها الى صور جديدة » . ثم يفسر ما يقصده باستخدام الافكار بقوله : « اقصد باستخدام الفكرة ، ايجاد الصلة بينها وبين ذلك التيار الذى يتألف من احساسات ووجدانات وآمال ورغبات ومن نشاط عقلى يلائم بين نواحى التفكير المختلفة ، وهو الذى تتكون منه حياة الانسان »(١٨) .

كذلك اثبتت بحوث قام بها كثيرون من أساتذة التربية فى مصر وعلى رأسهم القبانى والقوصى ، أن الاسلوب التقليدى فى الامتحانات تشوبه عيوب عدة تجعل منها وسيلة غير فعالة (تربويا) أشهر هذه العيوب (١٩) :

١ – الامتحان التقليدى فى اية مادة لا يقيس شيئا واحدا ، بل أشياء كثيرة مختلطة بعضها ببعض . ومن القواعد المقررة عند علماء التقويم التربوى أن المقياس الذى يستعمل لقياس شيئين فى آن واحد لا يقيس شيئا ما . فامتحان الجغرافية مثلا يختبر تحصيل التلاميذ فى بعض موضوعات هذه المادة ولا يختبر فى نفس الوقت قدرتهم على التفكير ، وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم ، وقوتهم فى رسم الخرائط ، وسرعتهم فى قراءة الاسئلة وفى كتابة الاجابة عنها ، وغير ذلك من العوامل التى تتوقف عليها الدرجة التى تعطى للتلميذ ، وهذه العوامل تختلط بعضها ببعض بنسب مختلفة تختلف من امتحان لامتحان مما يؤدى الى اختلاف نتيجتها مجتمعة .

٢ — ورقة الامتحان التقليدى تحتوى على عدد قليل من الاسئلة ، لا يمكن أن يتناول جميع موضوعات المنهج الذى يمتحن فيه التلاميذ ونقطة • ولذلك قد يصادف الحظ تلميذا فى أحد الامتحانين فتأتى الاسئلة مما يتقنه ، وقد يعاكسه الحظ فى الامتحان الثانى فتأتى بعض الاسئلة مما لا يعرفه ، ويتسبب من ذلك اختلاف درجته فى الامتحانين فالدرجة لا تمثل قوة التلميذ فى المادة باجمعها ، بل فى ذلك الجزء الذى اشتملت عليه ورقة الاسئلة •

٣ — الامتحان مقياس ذاتى ، ومعنى هذا أن النتائج التى يعطيها تتأثر برأى الشخص الذى يقوم به وتقديره • وتتجلى هذه الذاتية فى جميع خطوات الامتحان فالحكم على درجة صعوبة الاسئلة ومقدار ملاءمتها لقوة التلاميذ هو حكم ذاتى يتوقف على رأى واضعهـا الشخصى الذى لا ضابط له • وتقدير الدرجة التى تستحقها اجابة كل تلميذ هو تقدير ذاتى يتوقف على رأى المصحح • وقد اثبتت التجارب العلمية الكثيرة اختلاف المصححين اختلافا بينا فى تقدير الدرجة للاجابة الواحدة ، بل واختلاف المصحح الواحد فى تقدير الدرجة التى تعطى للاجابة اذا عرضت عليه مرات تفصلها فترات طويلة أو قصيرة من الزمن • • ثم ان تحديد مستوى النجاح أيضا هو تحديد ذاتى يتوقف على رأى المشرع ، وهـو رأى اعتبـاطى لا يستند الى سند معقول ، ولذا نجد الحد الادنى للنجاح فى بعض الاحيان ٤٠٪ ، وفى بعضها ٥٠٪ وفى بعضها ٦٠٪ ، وكل هذه النسب المئوية ليس لها فى الحقيقة مدلول ثابت ، فمدلولها يتوقف على ظروف كثيرة ، من اظهرها مقدار صعوبة الامتحان أو سهولته •

٤ — ونظم التقويم والامتحانات الحالية تحكم على مستوى أداء التلميذ من حيث النجاح أو الرسوب ولكنها لا تشتمل على النواحى التشخيصية التى تبين بوضوح نواحى ضعف التلميذ حتى يعالجها فى محاولته التالية للنجاح •

الا تبين مستوى المادة ومدى مناسبتها لفهم الطالب وطرائق التدريس ومدى نجاحها

٥ ـ والاصل فى التقـويم والامتحـانات انها حكم على حصيلة العملية التعليمية كلها ، لا على الطالب وحده ، والنتائج التى نصل اليها عن طريق النظم الحالية للتقويم والامتحانات لا تبين الا مستوى أداء الطالب ، والمفروض أنها تبين مستوى المـادة ، ومدى مناسبتها لفهم التلاميذ وطرائق التدريس ومدى نجاحها ، وهل هى أحسن الطرق الممكنة أم أن هناك من الطرق ما هو خير منها حتى يمكن الاستعانة بها فى انجاح عملية التعليم (٢٠) ٠

ويشير فؤاد أبو حطب الى العلاقة بين التعليم والتقويم كنظامين مغلقين مما يفقد كلا منهما امكانية التفاعل بالايجاب مع الآخر ، فلا زالت عملية التعليم تعد فى كثير من النظم التعليمية ، وفى معظم المستويات التعليمية مؤلفة من مجموعة من أعمال التعلم التى ترتب وتنظم حسب مستويات الصعوبة من الادنى الى الاعلى ، وبحيث تتزايد صعوبة الاعمال كلما تقدم المتعلم عاما بعد عام فى تعليمه الرسمى ٠ وبهذا أصبح تصور التعليم الشائع أنه سلم هرمى يلتحق بقاعدته معظم المتعلمين (ان لم يكن كلهم) ، ولا يصل الى قمتـه الا القليل منهم (٢١) ٠

وفى هذا السياق تتوحد المناهج ، بل تظل ثابتة لفترة طويلة نسبيا من الزمن وتنظم أعمال التعلم تنظيما هرميـــا ، ويضيف المتعلمون عند كل وحدة معينة من وحدات الزمن (فصلا دراسيا أو عاما دراسيا) ٠ ثم تستخدم الامتحانات وغيرها من أساليب التقويم فى اتخاذ قرارات حاسمة لا تقبل ـ فى معظم الاحوال ـ نقدا أو نقضا أو تعديلا حول مكانة المتعلم ومستقبله فى النظام التعليمى ٠ وهذه القرارات والتصنيفات تؤثر عادة فى مستقبله كله ٠

وهكذا أصبح الغرض من التقويم فى ظل نظام تعليمى مغلق ، هو تحديد مستويات المتعلمين وتصنيفهم ٠ انـه يسعى الى تحـديد حالات الفشل والنجاح والحالات الهامشية ٠ ولهذا الغرض ـ فيما يبدو

لنا — تستخدم الامتحانات ووسائل التقويم ، ولا تسهم الا قليلا — — ان كانت تسهم على الاطلاق — فى تحسين عملية التعليم ، كما يندر أن نجدها تستخدم فى التحقق من أن جميع المتعلمين (أو معظمهم) قد تعلموا ما يتطلبه هذا النظام التعليمى أو ما يعتبره هذا النظام هاما أو فى اصدار حكم على مدى تحقيق أهداف وأغراض ومرامى عملية التعليم (٢٢) .

آثار لا تربوية :

وكان من نتيجة هذا وذاك أن (افرخت) الامتحانات عددا من السلبيات التى مارست عملا مضادا لما هو مفروض أن تقوم التربية ، من ذلك :

١ — على الرغم مما يبذل فى وضع أهداف التعليم ، سواء فى ذلك الاهداف العامة التى ينبغى أن توجه العمل التربوى على شتى المستويات ، أو الاهداف الخاصة بكل مرحلة تعليمية أو الاهداف المتصلة بالمواد الدراسية والنشاط المدرسى فى كل مرحلة ، فان وضع الامتحانات فى مقدمة الاهتمامات من جانب أطراف العملية التعليمية قد خلق انفصالية شديدة بينها باعتبارها وسيلة من وسائل التعليم وبين غاياته التى قام لتحقيقها ، بل كثيرا ما تتحول هذه الاهداف الى مجرد شعارات لا نجدها حية فى رؤوس القائمين على توجيه الناشئين بقدر ما نجدها حبرا على ورق ، تفقد قيمتها على المستوى الاجرائى لعملية التعليم . وعلى هذا النحو أصبحت الامتحانات هى غاية التعليم ، وأصبح شبحها ماثلا دائما للاذهان يدفع المدرسين الى ارهاق التلاميذ بالعمل والاكثار من التكاليف والواجبات المنزلية ، ويدفع الكثير من الآباء الى الضغط على ابنائهم ضغطا مستمرا لحملهم على الاستذكار . بل ذهبت الامتحانات بجهاز المدرسة كله الى أن

يكون أداة لها ، فتأثر العام الدراسى بها كما تأثر اليوم المدرسى ، فقد يسود النظام فى اوائل العام الدراسى وتظهر علامات الاسترخاء على التلاميذ ، حتى اذا اقتربت بشائر الامتحانات اختزلت ادارة المدرسة ساعات العمل بها ، وكثر تغيب التلاميذ وانقطاعهم عن الدرس ، وقل جهدهم وجهد المدرسين داخل الفصول وخارجها (٢٢) ٠

٢ – ويؤدى فصل الامتحانات عن الاهداف من ناحية وطغيان سلطانها على عقول الناس من ناحية ثانية ، وغموض الاهداف من ناحية ثالثة الى افساد وسائل التعليم الاخرى ، من مناهج وطرق تدريس ، ذلك انها دفعت المدرسين الى تجميد النظرة الى المناهج والاساليب ، فحالت دون مراعاة المدارس لحاجات البيئة المحلية وتمشيا مع الحوادث التى تثير اهتمام المجتمع وتمنعها من مسايرة ميول تلاميذها واطلاق الحرية المعقولة لهم فى الدراسة ، كما انها تحد من حرية المدرسين فى اختيار مادة الدروس وطرق التدريس ٠

ونتيجة ذلك أن اكثر المدرسين يعنون بدرجة واحدة بكل كبيرة وصغيرة ، ويصرفون الوقت فى تدريب تلاميذهم على أنواع معقدة من الاسئلة والتمارين لا يؤمنون بفائدتها ولا يقصدون منها الا مواجهة أسرار الامتحانات ٠ ومن هنا ايضا دخلت على التعليم ألوان واشكال غريبة من الوسائل بعدت به عن أهدافه الاجتماعية وافقدته وظيفته فى تكوين الفرد ومن ذلك :

– ظهور الدروس الخصوصية التى نقلت جهد التلميذ والمدرس فى كثير من الاحيان الى خارج المدرسة ، واعتراف المدارس بهذه الطريقة ٠

– اعتكاف التلاميذ وتركهم لمدراسهم قبل الامتحان بمدة للاستذكار واستهتارهم بالعمل المدرسى ذاته ٠

ـ افتقاد طرق التدريس الحيوية والغرضية والوظيفية ، وانعدام التجديد والابتكار فيها وعدم ادراك أهميتها باعتبارها أهم أركان العملية التربوية المحددة لاتجاهاتها (وخلقيتها) وانتشار الصم والحفظ ـ دون الفهم ـ بين التلاميذ ٠

ـ اتبـاع طرق سقيمة فى معالجة المواد ، كأن يتعلم التلاميـذ اللغـة الانجليزية باللغة العربيـة بـدلا من أن يتعلموها باللغـة الانجليزية ، وكأن يضمنوا النجاح فى الهندسة بحفظ نظرياتهـا ومسائلها بدلا من اتخاذها وسيلة لتنمية التفكير ، وكان يحفظـوا دروس الجغرافيا دون الرجوع الى خريطة ٠

ـ كثرة الغش ، وقتل التفكير والابتكار ، والاعتماد على النفس وروح المطالعـة (٢٤) ٠

ـ انتشار الملخصات والمختصرات فى الكتب (الخارجية) التى اهملت أهداف التعليم كلية وأهداف المواد الدراسية لتقدم للتلاميذ تشورا من المعرفة يكفى لهم استيعابها فى أقصر وقت وبأقل جهـد لتكون لهم ضمانا لاجتياز الامتحان ٠

٣ ـ واصبحت المدارس تتسابق فى النتائج بدلا من أن تتنافس فى التعليم ، وشجعت وزارة التربية هذا السباق بأن اصبحت تبنى ترقية المدرسين والنظار وتنقلاتهم وعقوباتهم على النتائج ، مع أن النتائج ليست الا مقياسا واحدا من بين عدة مقاييس يقاس بها عمل المدرسة ٠ ومن خطأ الرأى ، أن يطالب جميع المدرسين بنسبة واحدة فى نجاح تلاميذهم ، بغض النظر عما قد يكتنف هؤلاء التلاميذ من أحوال توجب التفرقة بينهم فى طرق التدريس ، ومقدار المنهج ، وترتب النجاح ٠ وفى بعض البلاد التى ادركت هذه الحقائق ، قـد يعطى أمهر المدرسين اضعف الفرق الدراسية ، من غير أن يحاسب حسابا احصائيا ٠

٤ ـ وينعطف على ما تقدم ، توجيه عملية التعليم الى مسارات خاطئة ، فما دامت نظم التقويم والامتحانات تركز أساسا على سرد الحقائق والمعلومات المفردة ، وتشتمل على قدر ضئيل من التطبيقات ، فان المعلم يركز من جانبه على عملية الالقاء والتلقين ، ويهمل المعلم والتلميذ معا الاساليب العلمية والتربوية فى عملية التعلم القائمة على اجراء التجارب فى المعمل وجمع الاحصاءات والبيانات وتحليلها والرجوع الى المصادر والمراجع فى المكتبة ، والزيارات الميدنية للمؤسسات والمصانع وما تسفر عنه المشاهدات من نتائج ثم مناقشتها ، واستخدام الوسائل التعليمية المتاحة وغير ذلك مما يجعل من التعليم عملية تعلم مثمرة نامية .

اخطف واجرى :

فى قرية نائية من قرى الفيوم وفى شهر أبريل من عام ١٩٦١ دق باب البيت الذى كنت اسكن فيه مع مجموعة من الزملاء حيث كنت أعمل معلما فى التعليم الاعدادى ، وعندما فتحت الباب وجدت أمامى قرويا يبدو عليه يسر الحال ، ... لم أكن أعرفه ، فحدست أنه يريد أحد الزملاء ، فلما سألته عمن يريد ، اذا به يجيب انه يريد « سعيد أفندى » نقلت له .. انه أنا .. فماذا تريد ؟ قال : انه يريدنى فى موضوع خاص ...

كان لابد أن ادعوه للدخول ، وفى الثوانى التى صحبته فيها الى حجرتى .. أخذ عقلى يحاول عبثا أن يخدس الموضوع الذى يريدنى فيه فلم أصل الى احتمال يمكن ترجيحه ... فلما جلسنا ، قال انه ولى أمر الطالب (   ) الذى ادرس له بالمدرسة وان ابنه هذا « ضعيف » فى المدرسة وبحاجة الى (التقوية) . قلت له انه فعلا كذلك ولكن لماذا لم ينتبه الى ذلك الى الآن ؟ فاجاب بانه جاء من أجل هذا .. انه يثق بشخصى الضعيف ويريد منى أن (أقويه) ، وانه مستعد لدفع المبلغ الذى أطلبه .

كان الطلب فى شكله العام (بريئا) ، لكنى رحت أفكر بسرعة ، ثم قلت له : أن الامتحان لم يبقى عليه الا أسابيع تعد على أصابع اليد الواحدة أو اقل على ما اذكر وانه من العسير أن استطيع شرح (المنهج) المقرر له فى هذه الفترة المحدودة خاصة واننى كنت ادرس ثلاث مناهج (تاريخ + جغارفيا + تربية وطنية) • وحاول الرجل بالحاح ملحوظ أن يظهر أن ذلك ممكن أن يتم واخرج من جيبه عشرين جنيها ليضعها فى يدى ••• كان المبلغ بالنسبة لى فى ذلك الوقت كبيرا للغاية ، ومع ذلك فقد كنت متأكدا اننى لا أستطيع شرح هذه المناهج فى ثلاث أسابيع أو اربع ، وانتهت المقابلة بالرفض ••

فلما خرج وحادثت زملائى عن الموقف ، اذا بهم يضحكون ويتغامزون دون أن ادرى ما اضحكهم ، لكن واحدا منهم تطوع باعلامى بأنهم يضحكون لسذاجتى الواضحة و (قلة خبرتى) ـ فقد كان هذا هو العام الاول لى فى التدريس ، وأن ولى الامر هذا يعلم تماما مثلى أن من المستحيل أن اشرح للولد المناهج الثلاثة ، وأن طلبه هذا ، ان هو الا (قناع) يخفى به طلبا آخر لاننى (جديد) و (محدث) ، هذا الطلب هو أن (اراعى) ابنه فى الامتحان •• و (المراعاة) هذه هى الصورة اللفظية المهذبة لكلمة أخرى هى « الغش » أو « تسريب » بعض النقاط التى سيمتحن فيها الاولاد ؟!

وبعد احدى وعشرين سنة •• فى يونية عام ١٩٨٢ ذهبت لاحضر ابنتى التى كانت تؤدى امتحان اللغة الانجليزية فى الثانوية العامة بمدرسة (••••) ، فلما خرجت ابنتى اذا بى أجدها حالما رأتنى تنفجر باكية •• وبقلب الاب •• فزعت ، وخيل لى انها لم توفق فى الاجابة على الامتحان ، فحاولت أن أهون عليها الامر قائلا لها اننى قد لمست كيف لم تتدخر جهدا فى المذاكرة وبالتالى فلا يضايقنى الا توافق فى الاجابة ••

لكنها أكدت انها اجابت بتوفيق كبير ٠٠ اذن ما الذى يبكيكى ؟ اجابت انه قد « عز » عليها أن تصل ليلها بنهــارها عاما كاملا فى الجد والاجتهاد ثم تجد زميلات لها لم يكن يفعلن ذلك ، ومع هذا فأوراق تدون عليها الاجابة تجىء اليهم حتى مقاعدهم ٠٠٠

وتسألنى ابنتى : هل هكذا يتساوى المجتهدون المجدون مع الذين يغشون ويتسلقون ؟ الحق لقد افزعنى السؤال ٠٠٠ قلت لها : من من الناحيــة المنطقيــة يا ابنتى ٠٠ ومن الناحيــة الاخلاقية ٠٠ لا يتساوى هذا على ذاك ٠ قالت ، بانها تعلم هذا من خلال تربيتى لها ، لكنها تتساءل : كيف « يسهل » ـ الكبار ـ هذا للصغار ؟

قلت : يا ابنتى ٠٠ ان المجتمع الذى يعانى خللا كثيرا فى بنيته الاساسية لابد أن يعانى من خلل مماثل فى بنيته الاخلاقية ٠٠ ان المجتمع الذى يحرص على أن يحصل جنيهات معدودة من صغار الموظفين كضريبة ، ويترك كبارا ينهبون الملايين ، وظواهر أخرى عديدة تنم عن غياب (العدل الاجتماعى) ، لابد أن تظهر فيه هذه الظاهرة التى تشتد حدتها بتفاقم اوجه الخلل ومظاهره فى البناء الاجتمـــاعى والاقتصادى ٠

لكم شــعرت بالقلق العنيف ٠٠ هــؤلاء أكبــادنا الصغــار يرون (القدوة) و (النموذج) امامهم ، أن بالامكان لمن لا يعمل أن يحصل على نفس الجزاء ـ وربما اكثر ـ مثل الذى يعمل ٠٠ ما الذى تفيده بعد هذا آلاف الكتب التى نعلمهـــا لهم عبر سنوات وفصـــول ومقررات ؟ !!

والغش يتضح فى سلوك بعض الافراد فى المجتمعات المختلفة ، وهو مظهر من مظاهر البعد أو الخروج عن قيمة اجتماعية أساسية ٠٠ لابد منها لتماسك المجتمع وصلابته الا وهى (الامانة) والسرقة

تعتبر ايضا مظهرا من مظاهر عدم الامانة • وهناك تشابه كبير بين الغش والسرقة فى أن المظهرين حتى ولو اختلفت دوافعهما ، فهمـا يشتركان فى الهـدف ، فهـدف السلوك فى مواقف السرقة ومواقف الغش ، هو الحصول على جزاء دون أن يبذل الفرد جهـدا كافيـا يتناسب مع هذا الجزاء أى الحصول على جزاء دون وجه حق !

وظاهرة الغش فى مواقف الامتحانات من الظواهر التى انتشرت فى السنوات الأخيرة بين تلاميذ المدارس وطلبة الجامعات وأصبحت مصدرا للشكوى من المربين ومشكلة تستحق الدراسة والتحليل لكل جوانبها • ويندر أن يخلو امتحان من الامتحانات من محاولات الغش يقوم بها التلاميذ أو الطلبة ، وقد يمضى بعضهم دون عقوبة ويقدم البعض الآخـر للاجراءات التأديبيـة المنصـوص عليهـا فى لوائح الامتحـانات • وكثيرا ما تنوع أسـاليب الغش التى يلجأ اليهـا التلاميذ والطلبة ، فقد تكون فى صورة أوراق صغيرة تلخص فيهـا الاجابات فيما اصطلح على تسمية بـ (البرشام) أو استخدام الكتب فى غفلة من الملاحظ أو محاولة التعرف على الاجابات عن طريق التحدث الى تلاميذ أو طلبة آخرين الى غير ذلكمن الوسائل التى تعتبر جميعها محاولات للحصول على ناتج أو عائد لا يمثل الجهد الحقيقى للطالب أثناء الدراسة (٢٥) •

وفضلا عن الاسباب الاجتماعية والاقتصـادية التى تلعب دورا واضحا فى شيوع هذه الظاهرة ، فقد تكون هناك أسباب أخرى من داخل النظام التعليمى نفسه سواء أكانت تتعلق بطبيعة الامتحانات أو نظمها أو الاهداف المحددة التى تتضح أمام التلاميذ والطلاب على انها أهداف عملية التعليم والتى تقتصر على مجرد تحصيل بعض المعلومات والنجاح فى الامتحان ، أو تتعلق بالفرد نفسه الذى يغش أو بعوامل فى بيئته • وبما أن هذه الظاهرة تعتبر ظاهرة اجتماعية

مرضية لابد أن تؤدى الى آثار سيئة فى السلوك الاجتماعى للتلاميذ ، وجب على علماء الاجتماع والتربية وعلم النفس بحثها ودراستها دراسة علمية واسعة •

ومن الغريب أن تمتد « التكنولوجيا » لتفيد أصحاب هذه الظاهرة •• فمن قبل كان الطالب يقضى وقتا طويلا لتلخيص بعض موضوعات الكتاب المقررة فى أوراق صغيرة مستطيلة غالبا ، وكنا أحيانا نقول لانفسنا ـ سخرية طبعا ـ أن الطالب اذ يفعل ذلك ، فسوف يحصل بعض المعلومات •• اما الآن فقد اصبح لا يبذل جهدا فى اعداد هذا (البرشام) •• انه يذهب الى محلات تصوير المستندات (لتصغير) الصفحات المطلوبة فى صورة حديثة مطورة بل لقد ضبطت سيارة بجوار احدى المدارس حيث اكتشف بها لاسلكى صغير ـ وهو أمر غير مشروع تداوله بين الافراد ـ كانت الاجابات تنقل عن طريقه الى تلميذ أو تلميذه بداخل المدرسة » •

كذلك فقد شاع تقليد جديد •• فهناك بعض كبار المسئولين ينقلون أولادهم عندما يصلون الى الثانوية العامة الى مدارس بعيدة عن العواصم الكبرى •• ففى هذه المدن الكبرى ، هناك عيون وآذان ترى وتسمع •• أما هناك ••• فظلام تستطيع ان تفعل ما تريد دون رقابة ، ويمكن أن تتم (التوصية) ، ويمكن أن تقام الموائد للمراقبين والملاحظين حتى يغضوا الطرف عما يحدث من غش !!

••• ومنذ ربع قرن ، وعلى وجه التحديد •• فى شهر يونيه سنة ١٩٦٠ اهتزت مصر كلها لفضيحة كبرى حيث تسربت اسئلة امتحانات الثانوية العامة بل واخذت اسرائيل تذيع نداءات الى طلاب الثانوية العامة فى مصر وتملى عليهم الاسئلة !!

فقد اذاعت وزارة التربية بيانا بانه قد تبين لها أن اسئلة بعض مواد الثانوية العامة (القسم العلمى) قد تسربت ، فقررت الغاء الامتحانات (٢٦) •

أما القصة ٠٠ ففى أول أيام الامتحان وفى الساعة الخامسة صباحا ذهب د٠ سمير الغوابى اخصائى أمراض النساء والولادة بالمنيل فى ذلك الوقت الى منزل سعيد حبيب المحرر بالاخبار ، وابلغه بانه حصل على اسئلة الامتحانات فى الهندسة التحليلية التى ستوزع بعد ٣ ساعات على التلاميذ ٠ اتصل المحرر بأحمد نجيب هاشم الذى كان وزيرا تنفيذيا للتربية للاقليم المصرى فى عهد الوحدة مع سوريا ٠٠ طلب الوزير من المحرر والطبيب أن يمرا عليه بالمنزل بعد ساعتين ٠٠ وقبلها ذهبا الى قسم عابدين وتقدم الطبيب ببلاغ بالمسالة ووضع الاسئلة فى (حرز) ٠٠ وابلغ قسم مصر القديمة الذى ذهبا اليه ايضا ، ادارة الامتحانات باشارة تليفونية ٠

٠٠٠ وتتابعت الاحـــداث وأجل الامتحـــان شـهرا وقبض على المتهمين ٠٠ كان المتهم الاول اسمه (محمود وصفى) يعمل بالمطبعة السرية بوزارة التربية واحيلت القضية الى محكمة أمن الدولة العليا وصدر الحكم فى ١٩٦٠/٧/٩ حيث حكم على المتهم الأول بالسجن (١٠) سنوات مع تغريمه ٥٠٠ جنيه و ٧ سنوات على المتهم الثانى ابراهيم جاهين وتغريمه ٥٠٠ جنيه وبراءة المتهم الثالث (سامى) ابن المتهم الثانى ، وقال رئيس ،لمحكمة قبل النطق بالحكم :

« يا محمود يا وصفى ٠٠ انت الجريمة اللى ارتكبتها جريمة تدل على منتهى النذالة ، وعلى أن نفسك احتوت على الشر ولا تعرف الوفاء فى حق نفسك ولا فى حق وطنك ، وقد اســأت الى سمعة هــذا الوطن »(٢٧) ٠

وكتب (على أمين) فى (فكرة) اقتراحا يحاول به أن يضع ضمانات لمنع تسريب الاسئلة بعد ذلك بان يضع كل ممتحن اربع ورقات امتحان مختلفة تشمل كل المقرر ويوضع على كل ورقة أحد الارقام الف ، وباء ، وجيم ودال ويطبع من كل منها الكمية المطلوبة وترسل

الى لجان الامتحان فى كل المناطق ٠ وقبل بدء الامتحان بساعة ترسل اشارة تليفونية الى رئيس كل لجنة بارقام الاوراق التى وقع عليها الاختيار ، فمثلا الانجليزى (أ) ، والميكانيكا (ب) ، والحساب (جـ) ٠٠ وهكذا (٢٨) ٠

وكان لابد للبعض من أن ينتهز الفرصة ليمارس الاستغلال ، فقد كشفت الشرطة أمر نجل موظف بالازهر تزعم عصـــابة للنصب والاحتيال على تلاميذ الثانوية العامة زيف لهم أسئلة الامتحانات التى حدد لها أن تجرى بدءا من ١٩٦٠/٧/١٢ بدلا من الامتحانات الملغاة ٠ !!

الواقع الاحصائى :

عسير علينا بالطبع أن (نغرق) القارىء فى (جب) الارقـام والاحصاءات الخاصة بنتائج امتحانات السنوات المختلفة فى المواد المختلفة ، فذلك يحتاج الى (كتاب) مستقل ومن هنا فاننا سنكتفى بالتعامل الاحصائى مع نتائج الثانوية العامة ٠٠ اكثر نتـــائج الامحانات اثارة للاهتمام فى البيوت المصرية ، فمذا تقول الارقام ؟ (جدول رقم)

فمن الملاحظ أن النسبة العامة للنجاح قد انخفضت من ١ر٦٣٪ عـام ٨٠/٧٩ الى ١ر٦١٪ سنة ٨٤/٨٣ أى بنســـبة انخفـــاض قدرها ٢٪

واذا أردنا الوقوف على (النوعية الاجتماعية) للمناطق المتفوقة فى النتائج فسنجد أنه من بين العشر مدارس المتقدمة على مستوى الجمهورية تحصل مصر الجديدة ، وحدها على خمس مدارس ، وباقى

الجمهورية خمس مدارس ، اذ كان ترتيبها كما يلى :

١ - كلية رمسيس .

٢ - راهبات الارمن ، بنات (مصر الجديدة) .

٣ - الديلفراند ، بنات (مصر الجديدة) .

٤ - مصر الجديدة الثانوية النموذجية للبنات .

٥ - التجريبية الثانوية ، بنات (غرب القاهرة) .

٦ - السبتية للبنين .

٧ - النجيلة بكوم حماده ، بحيرة .

٨ - فصول صفية زغلول (مصر الجديدة) .

٩ - كلية السلام ، لغات ، زيتون .

١٠ - يوسف السباعى ، بنات (مصر الجديدة) .

احصاء مقارن لنتيجة الثانوية العامة بقسميها العلمى والأدبى فى السنوات الخمس الأخيرة ٧٩/٨٠ – ٨٣/١٩٨٤

السنة الدراسية	القسم الادبى				القسم العلمى				جملة القسمين			
	متقدمون	حاضرون	ناجحون	النسبة المئوية	متقدمون	حاضرون	ناجحون	النسبة المئوية	متقدمون	حاضرون	ناجحون	النسبة المئوية
٨٠ر٧٩	٩١٩٠٣	٨٩١٦٥	٥١٢٢٢	٥٧ر٤٥	١٤٠١٧٥	١٣٧٦٤٣	٩١٩٦٧	٦٦ر٨	٢٣٢٠٧٨	٢٢٦٨٠٨	١٤٣١٨٩	٦٣ر١
٨١ر٨٠	٩٤٩٢٨	٩١٨١٣	٥٣٧٨٨	٥٨ر٥٨	١٤٤٢٤٤	١٤١٦٥٠	٨٩٠١١	٦٢ر٨	٢٣٩١٧٢	٢٣٣٤٦٣	١٤٢٧٩٩	٦١ر٢
٨٢ر٨١	٩١٣٤٨	٩٠١٩١	٥٣٣٨٠	٥٩ر١٩	١٤٠٨٩١	١٣٩٦٤٦	٩٠١٧٠	٦٤ر٦	٢٣٢٢٣٩	٢٢٩٨٣٧	١٤٣٥٠٠	٦٢ر٥
٨٣ر٨٢	٩٩٩٢٥	٩٨٨٧٧	٥٤١١٥	٥٤ر٧٣	١٤٢٩٧٢	١٤١٨٤٤	٩٣٥٣٢	٦٥ر٩	٢٤٢٨٩٧	٢٤٠٧٢١	١٤٧٦٤٧	٦١ر٣
٨٤ر٨٣	١١٣٢٢٥	١١٢٠٠٨	٦٤٣١٢	٥٧ر٤٢	١٤٥٧٢٢	١٢٤٥٨	٩٢٤٧٩	٦٤	٢٥٨٩٤٧	٢٥٦٥٢٦	١٥٦٧٩١	٦١ر١

المصدر وزارة التربيـة والتعليم ، الادارة العامة للاحصـاء والحاسب الآلى

دراسات احصائية عن نتيجة الثانوية العامة ٨٣/١٩٨٤ ، اعداد انيس عبد اللطيف ص ٤

ومن المعروف أن مصر الجديدة تتركز فيها القيادات السياسية العليا ، حيث مقر رئيس الجمهورية ورئيس الوزراء (فى ذلك الوقت) وما لا يقل عن ٥٠٪ من الوزراء فضلا عن احتوائها على جمهرة كبيرة من الارستقراطية المالية وذوى المستويات البرجوازية الواضحة ٠

ومما يلفت النظر أن المدارس الثلاث الأولى هى من المدارس الخاصة التى اصطلح على تسميتها بـ (المدارس الأجنبية) ، وهى مدارس لغات تصل مصروفات الطالب فيها الى عديد من مئات الجنيهات فى السنة الواحدة مما يجعلها تستأثر بأعلى مستويات المدرسين وتتوافر لها امكانيات مادية عالية تمكنها بالتالى من تقديم خدمة تعليمية لا تتاح أبدا لابناء الفقراء فى المدارس الحكومية ، بل ولا لابناء واساط الناس ٠

واذا نظرنا الى نتيجة القسم الادبى ــ مثلا ــ فى نفس العام فسنجد ان نسبة النجاح فى المدارس الحكومية ٦٨ر٩٦٪ بينما تصل فى مدارس اللغات الى ٢٥ر٩٧٪ مما يؤكد تلك الطبقية الصارخة فى هذه المدارس التى تجعلها تفرز للجامعات نوعيات معينة من المواطنين هى التى تستحوذ على معظم الاماكن فيما اصطلح على تسميته (بكليات القمة) ، الطب ، الهندسة ، الصيدلة ، العلوم السياسية وهكذا ومن ثم تصير قيادات العمل الى ايدى هؤلاء فيوجهونها دائما الى مصلحة الطبقات التى ينتمون اليها ٠

واذا قارنا (فئات) المجاميع التى حصل عليها الطلاب فى الثانوية العامة عام ٨٥ بما كانت عليه سنة ٨٤ فسوف نجد اتجاها واضحا نحو الانخفاض فى الفئات العليا ، واتجاها واضحا للارتفاع فى الفئات المتوسطة والدنيا كما يتضح لنا فيما يأتى :

	الدرجات	عدد الحاصلين عليها عام ٨٥	عدد الحاصلين عليها عام ٨٤
علمى :	٩٥ فاكثر	١٠٥	١٧٦
	٩٠ ـ ٩٥	١٣٦٩	١٨٠٢
	٨٥ ـ ٩٠	٣١٦٥	٣٥٨٨
	٨٠ ـ ٨٥	٤٢٩٣	٤٤٩٤
	٧٥ ـ ٨٠	٤٠٧٦	٤٢٦٢

ثم يسير الاتجاه عكس ذلك فيما يلى هذه المجاميع تقريبا

رياضيات :	٩٥	٥٢	٧٣
	٩٠ ـ ٩٥	٥٩٠	٦٥٦
	٨٥ ـ ٩٠	١٢٢٤	١٣٩١
	٨٠ ـ ٨٥	٢٢٣٣	٢٥٦٨
	٧٥ ـ ٨٠	٢٥٩٣	٢٧٦٨

وهنا ايضا ـ وكأنها مصادفة عجيبة ـ يسير الاتجاه للمجاميع الاقل عكس ذلك !!

٩٠ ـ ٩٥	١٦	٣٣
٨٥ ـ ٩٠	١٧٤	٢٥٠
٨٠ ـ ٨٥	٩٧١	١٢٣٥
٧٥ ـ ٨٠	١٩٤١	٢٠٤٤
٧٠ ـ ٧٥	٤١٣٤	٤٣٧٥

وللمرة الثالثة نجد هذه المصادفة العجيبة ، حيث يسير اتجـاه المجاميع بعد ذلك فى اتجاه معاكس · وقد يتصور البعض أن القسم الأدبى اختلف بالنسبة للفئة (٧٠ ـ ٧٥) ، وتفسير هذا أن هـذا القسم لا يوجد به الفئة (أكثر من ٩٥٪) ، فكان هناك اذا توزيعـا نفوح منه رائحة القصد العمد والتدبير ·

انه لمن العسير علينا ان نقبل أن يصدق أن المستوى العام لآلاف الطلاب المتفوقين قد هبط مرة واحدة وفجائيا بمختلف مقاييس المنطق والتـاريخ والاجتمـاع وعلم النفس !! ، لكننـا اذا ادخلنـا منطق (السياسية) ، فلربما يكون التفسير مفهوما ! أم هل تفسير ذلك بان مستوى التعليم فى مدارسنا قد اصابه ايضا ضعف مفاجىء ؟ اننا لا نفكر أن هنـاك هبـوطا مستمرا فى مستوى كفاءة العمليـة التعليمية ، لكن التشاؤم مهما بلغ بنا ، فيستحيل أن يؤدى بنا الى ترجيح حدوثه بمثل هذه الدرجة فجاة وخلال عام واحد !

ان تصريحات وزير التربية والتعليم تفسيرا لهذه الظاهرة تستدعى منا مناقشة (٣٠) :

انه يقول ان دراسة المنحنيـات الدالة على توزيع الدرجات بين التلاميذ ، اذا كانت تشير بالفعل الى أن مجموعة كبيرة من التلاميذ قد حصلت على درجات متوسطة ، فان هذا يعنى وجود اعداد من التلاميذ فى الثانوى العام ، كان من الافضل لهم الاتجاه الى نوعيات أخرى من التعليم ··

اذ يظل تساؤلنا عن السر فى أن يحدث هذا فى العام الحالى ، وبهذه الصورة الفجائية لا بالنسبة لاعداد قليلة من التلاميذ بحيث يمكن أن نعزو هذه الظاهرة الى (ظروف خاصة) ، واما بالنسبة الى آلاف منهم ·· هذه ناحية ··

ومن ناحية أخرى ، فان تصريحات المسئولين ايضا وبياناتهم الموثقة بالارقام ، تؤكد لنا دائماً تزايد الاعداد المقبولة بالثانوى الفنى حتى انها فاقت تلك الاعداد التى تقبل بالثانوى العام ، مما يشير الى ضرورة بروز نتيجة منطقية ، وهى أن يرتفع مستوى تلاميذ الثانوى العام نظرا لاننا ـ وهـذا أمر غير طيب ـ نلحق الطلاب الحاصلين على مجاميع عالية فى الاعدادية بالثانوى العام أولا ، ثم نوزع الباقى على التعليم الفنى ..

وهكذا لا يبقى أمامنا الا ذلك التفسير المحتمل ، وهو ان هناك خطة مقصودة للارتفاع بمستوى امتحانات الثانوية العامة من أجل تخفيف الضغط على الجامعات ، مع ما نعلمه من حملة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية التى تجعل الجمهرة الكبرى فى السنوات الحالية ، من الذين يحصلون على درجات عالية هم من أبناء القادرين اقتصـاديا واجتماعيا ، أى أن الجامعة المصرية فى طريقها الى أن تكون مجتمع الصفوة البورجوازية !

لتصحيح المسار الامتحانى :

حتى يمكن تصحيح مسار الامتحانات ، لابد أن نجمل ما سبق أن افضنا القول فيه من المسارات الخاطئة لننطلق بعـد ذلك الى الاسس الصحيحة التى تكفل نظاما قويما للامتحانات .

فالاصل فى الامتحان انه تحديد لمستوى الطالب ، أو حكم نصدره على مدى تعلمه فى منتصف العام الدراسى أو فى نهاية هذا العام أو فى نهاية مرحلة دراسية باكملها . وهذا الحكم يصدر على المـاضى ويتنبأ بمستوى التحصيل فى التعلم المقبل . والرسوب معناه أن الطالب لا يصلح بمستواه الحالى فى التعلم المقبل يجب أن يشتمل هذا الحكم على النواحى التشخيصية التى تبين بوضوح نواحى ضعف

الطالب حتى يعالجها في محاولته التالية للنجاح · والامتحانات بصورتها الحالية لا تنطوى على هذه النواحى التشخيصية ، ولذلك فهى لا تحقق هدفها الشامل · وبذلك يصبح الامتحان مقياسا لمستوى النجاح والرسوب في الماضي وليس تشخيصا للضعف ولا تنبوءا بالمستقبل (٣١) ·

ـ والاصل في الامتحان أيضا انه عملية تقييم · والتقييم تقدير كمى ونوعى · والكمى يحدد المستوى ، والنوعى يحدد الاهداف التى بنى عليها المنهج · لذا يجب أن يرتبط الامتحان ارتباطا اساسيا بأهداف المنهج · والامتحانات في صورتها الحالية لا تقيس من تلك الاهداف الا الحقائق التى تعلمها الفرد وحفظها وتذكرها اثناء الامتحان · ولا تمتد الامتحانات في صورتها الحالية لتقيس بوضوح قدرة الفرد على الفهم والتفكير والابتكار ومدى افادته مما تعلم في التطبيقات المختلفة لنتائج عملية التعلم · ولذلك لا ترقى الامتحانات الحالية لتقييم اثر المنهج في تغيير سلوك الطالب في نواحيه العقلية المعرفية ، والمزاجية العاطفية ، والاجتماعية الخلقية ، بل لا تقيس من الاهداف الفعلية الا جانب الاستيعاب وهو جانب يسير لا يحقق الهدف المرجو من الجانب العقلى المعرفى ·

ـ والاصل في الامتحان أنه حكم على حصيلة العملية التعليمية كلها ، لا على الطالب وحده ، والنتائج التى نصل اليها عن طريق الامتحانات العادية لا تبين الا مستوى اداء الطالب والطريقة ومدى نجاحها ، وهل هى أحسن الطرق الممكنة أم ان هناك من الطرق ما هو خير منها ، ويمكن الاستعانة بها في انجاح عملية التعليم ·

ومواجهة هذه السلبيات وما يتفرع عنها من مشكلات ، تتطلب أولا وضوحا فكريا بشأن أهداف التعليم · فالمسلم به أن التعليم النظامى ، شأنه شأن الأعمال والجهود الانسانية الاخرى ، تتصل فيه

الوسائل بالاهداف ، اذ ينبغى أن تتخذ الاهداف مدخلا شرعيـــا لاختيار الوسائل وتوضيحها وتطويرها كذلك . وفى ضـوء هـذا المسلم نجد أن التعليم الذى قام على أساس انه السبيل الى تحويل الفرد من مواطن بالقوة الى مواطن بالفعل ، لابد وأن يكون هو نفسه وسيلة لتحقيق صفات المواطنة التى تمكن الفرد من أن يكون قـوة فى البناء الاجتماعى والتغيير الثقافى . ولتحقيق هذه الصفات ، يتخذ التعليم وسائل مختلفة هى المناهج والكتب المدرسية وطرق التدريس والخبرات المنظمة لتحقيقهـا عند الناشئين فى ضوء الاهداف التى توجه حركة المرتمع وعلاقاته . ومن هنا تصبح الامتحانات وسيلة من وسائل متعددة كثيرة يقصد بها تبين مواطن القوة والضعف فى هذه الوسائل المختلفة وفى جهاز التعليم كله اثناء سعيه لتحقيق الاهداف الاجتماعية .

غير أن الخطر فى التعليم ، كما هو الحال فى أى عمل انسانى ، أن تتحول الاهداف فيه الى شعارات تفقد محتواها باختيار وســائل لا تتفق مع قيمه واتجاهاته . ومن هنا لابد أن نضع أمامنا ثلاث نقاط رئيسية بالنسبة للامتحانات (٣٢) :

أولا — ان الوصول الى افضل أنواع من النتائج ، يتطلب تبين بعض الاسس أو المبادىء التى تضمن وضوحا كافيا للاهـداف التى نسعى الى تحقيقها ، واختيارا للوسائل السليمة التى يتم بها قياس تقدمنا نحو هذه الاهداف ، ومن هذه الاسس والمبادىء :

— أن تخدم الاهداف وظيفتين ، اولاهما أن تحدد ما ينبغى للمدرسة تحقيقه ، وثانيهما ما ينبغى للتلميذ أن يحصل عليه اثنــاء نموه فى هذه المدرســة .

— أن تقوم هذه الاهداف على أساس من الوعى والمشاركة بـين اطراف العملية التربوية اذ انه اذا ما انفردت السلطات التعليميـة بوضع الاهداف العامة والخاصة ، وتحول دور المدرس الى مجرد منفذ

لتوجيهاتها ، أصبح الطريق الى الوصول الى النتائج المرغوب فيهـا أمـرا مشـكوكا فيه ، بل قـد يؤدى ذلك الى خلق جو من الغموض والانفصالية !

— أن تكون الاهداف شاملة ، على أن تخضع للتفسير والتفصيل مع الاحتفـــاظ بوحدتهـا حتى يمكن لها توجيـه المواقف التعليمية الخاصة ٠

— أن تكون هذه الاهداف قابلة للتطوير والمراجعة والتفسير فى ضوء أداء التلاميذ لاعمالهم المدرسية وتقويم هذه الاعمال ٠

وعلى هذا النحو يمكن للامتحانات أن تكون وسيلة للتحسـين والتغيير بدلا من أن تكون سبيلا للخسارة فى التعليم ٠ ومراجعـة أساليبها وأنواعها ونتائجها فى ضوء الاهداف القائمة على هذه الاسس هو ، ضمن طريق لتجنب هذه الخسارة ٠

ثانيا — أن وضوح الاهداف بالنسبة للامتحانات يحولها من وسائل عقاب للتلاميذ وتجميد للتعليم الى أن تكون وسائل للتعرف على مواطن القوة والضعف فيه ، ووسائل لتطوير التعليم نفسه ، ولهذا كان لابد الا يكون الامتحان مجرد معرفة ما قام به التلميذ فى المـاضى فقط ، وانما معرفة ما يصلح للقيام به فى المستقبل ايضا ٠

ثالثا — ان وضـوح أهـداف التعليم يؤدى الى تجـديد الوظـائف المختلفة للامتحانات وأنواعها ، فاذا كانت وظيفة الامتحان هى قياس قوة الطلاب أو مقدار تحصيلهم فى موضوعات ومواقف معينة ، فاننا نرمى من ورائه دائما الى اغراض أخرى متنوعة ٠ فقد يكون الامتحان أداة تعليمية يستخدمها المدرس من آن لآخر اثناء دروسه ، كى يقف على مقدار ما استفاده تلاميذه وفهمهم للموضوعات التى درسـوها ، ويتبين النقط التى صعب عليهم فهمها جماعة أو أفرادا ، فيزيد من

ثانيا: عرض نظام مقترح للامتحان

عنايته بها ، أو يغير فى الطريقة سار عليها فى تدريسها . وقد يكون الامتحان تنظيميا تتخذ نتائجه اساسا لنقل التلاميذ من فرقة الى أخرى ، أو لتقسيمهم الى فصول أو مجموعات متجانسة فى القوة بالغرفة الواحدة كالامتحانات التى تعقد فى مدارسنا فى نهاية كل سنة ، وقد يكون الامتحان توجيهيا يقصد منه الكشف عن نوع الدراسة أو نوع المهنة التى يليق لها الطالب أو امتحانا للقبول يقصد منه معرفة مبلغ استعداد الطالب لتلقى نوع معين من أنواع التعليم (٢٣) .

والآن ننتقل الى عرض نظام مقترح للامتحان وفقا لمراحل التعليم ومستوياتها (٢٤) : للعرض الاساسية لمواد الاتصال ٦-٩

١ - يكون التركيز فى السنوات من ٦ - ٩ على المعرفة الاساسية لمواد الاتصال (قراءة وكتابة وفهما وعدا وحسابا) بلغة مناسبة وسليمة ، وكذلك المهارات البدنية واليدوية الاولية . ويقوم المدرس بتسجيل تقويم لهذه الجوانب خلال السنتين الاولى والثانية والثالثة وفى نهاية هذه الحلقة تقوم المدرسة بتنظيم نوع بسيط من الامتحان الموحد للصفوف المتناظرة وتسجل النتائج فى بطاقة كل تلميذ .

٢ - ويكون التركيز فى الفترة التالية (من ٩ - ١٢) على قياس مدى القدرة على استثمار مواد الاتصال فى متابعة مجموعة من المعلومات (المواد الاجتماعية والعلوم والدين) واستخدام الادوات الشائعة الاستعمال فى الحياة اليومية وتعقد المدرسة كذلك وتحت اشراف مفتش القسم فى نهاية هذه المرحلة امتحانا موحدا بين الصفوف المتناظرة وتسجل نتائجه فى بطاقة التلميذ الى جانب التسجيلات التشخيصية الأخرى التى تتم كلما انتهى التلميذ من وحدة علمية أو عملية .

٣ ــ أما الفترة الاخيرة من سن ١٢ ــ ١٥ (الحلقة الاخيرة من مرحلة الاساس ــ الاعدادية) ففيها يتعرض التلميذ الى مجالات عديدة فنية وعملية (صناعية ــ زراعية ــ تجارية) مناسبة وفى مستوى نضج التلميذ وتسجل نتائج تقويم كل وحدة يدرسها فى دفتر مكتب المدرس وفى بطاقة التلميذ ٠

ويتم نقل التلميذ أو رسوبه خلال الصفين السابع والثامن وفقا لقرار من مجلس الفصل ، ولهذا المجلس أن يقرر ايضا تقوية التلاميذ الضعاف أو انشاء فصول تقوية كما يعقد فى نهاية المرحلة امتحان موحد على مستوى مديرية التعليم ويمنح التلميذ الناجح فيه شهادة اتمام الدراسة الاساسية (الاعدادية) كما تسجل فى بطاقته ما ظهر لديه من ميول واتجاهات وقدرات للاسترشاد بها فى توجيهه الى نوع العمل أو الدراسة التالية ٠

٤ ــ أما فى المدرسة الثانوية فيدرس الطلاب جميعا خلال السنوات الثلاث مواد الاتصال وهى اللغة العربية ولغة أجنبية والرياضيات والدين مع مراعاة أن تكون مناهجها وامتحاناتها فى مستوى الاتصال لا التخصيص وأن يؤدوا فيها اختبارا مشتركا وذلك الى جانب مواد الاختيار (علمية وعملية وفنية) ٠

ويقوم الطالب اثناء الدراسة وبعد كل وحدة ويسجل تقديره فى كراسة المكتب ، وفى بطاقة الطالب ٠

أما فى شهادة الثانوية العامة ، فيمتحن طلاب الصف الثالث فى مواد الاتصال الاربعة ومواد الاختيار التى قد تكون مادتين أو ثلاث مواد ومن ينجح فى هذه المواد الستة أو السبعة خلال امتحان واحد أو امتحانين متتاليين بدرجة مقبول على الاقل يحصل على الشهادة الثانوية العامة ٠ أما الترشيح للالتحاق بالجامعات فيتوقف على

حصوله على درجة الامتياز فى مواد معينة تحددها السلطات الجامعية بالنسبة لكل كلية • كما يمكن لكل مجموعة من الكليات وضع ورقة امتحان تقيس قدرة الطالب على استخدام الكتب والمراجع والقواميس والاطالس وجداول الاحصاء ودوائر المعارف وسرعة القراءة والفهم والمقدرة على الاستيعاب والاستخلاص فى الكتب الجامعية أو ما يشبهها مما سيرجع اليها بعد التحاق بالكلية المناسبة ومما يدرب عليه التلميذ فى الثانوى عن طريق التعيينات وما يشبهها •

وكنظرة مستقبلية يتم فيها التقريب بين التعليم العام والتعليم الفنى بأنواعه ، ويتم فيها كذلك القضاء على التشعيب فى التعليم الثانوى ليحل محله الاختيار الموجه من قبل المدرسة والمبنى على ضوء بطاقة الطالب ، ويتم فيها كذلك احداث تغيير جوهرى فى مناخ التعليم يحقق اشراك جميع الطلاب فى مواد الاتصال واختيار كل منهم ٣ مواد عملية أو علمية أو فنية بشرط أن تكون واحدة منها على الاقل عملية •• فيمكن لطلاب الصف الثالث بالتعليم الثانوى الفنى التقدم لامتحان الثانوية العامة وفى هذه الحالة يجوز امتحان الطلاب فى بعض مواد الاتصال أو فيها كلها من خلال امتحانهم فى المواد الاختيارية ••• ومن ينجح فى ستة أو سبعة مواد على هذا المنوال يحصل على الثانوية العامة •

الهوامش

١ ــ احمد عزت عبد الكريم : تاريخ التعليم فى مصر ، الجزء الثالث ، ص ٤٩ .

٢ ــ سعيد اسماعيل على : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال . القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ ، ص ١٦٤ .

٣ ــ نظارة المعارف العمومية ، قرار وزارى رقم ١٧٤٨ بشأن اللائحة التنفيذية للقانون رقم ١٧ لسنة ١٩١٣ المتعلق بامتحان شهادة الدراسة الثانوية قسم اول وثان . المطبعة الاميرية ، ١٩١٣ .

٤ ــ قرار نظارة المعارف العمومية بشأن اللائحة الامتحان الخصوصى السنوى لاعطاء شهادة الدراسة الابتدائية ، وكيفية سير لجنة الامتحان المطبعة الاميرية ، ببولاق مصر المحمية ، ١٨٩٣ .

٥ ــ نظارة المعارف العمومية : لائحة تتعلق بتقرير الامتحان لاعطاء شهادة الدراسة الابتدائية فى سنة ١٨٩٥ وكيفية سير لجان الامتحان ، المطبعة الاميرية ، ١٨٩٥ .

٦ ــ المرجع السابق .

٧ ــ لائحة امتحان الدراسة الابتدائية لسنة ١٩٠٥ الصادر بها قرار النظارة نمرة ١٠٧٢ بتاريخ ١٩ فبراير سنة ١٩٠٥ ، المطبعة الاميرية ، ١٩٠٥ .

٨ ــ سعيد اسماعيل : قضايا التعليم فى عهد الاحتلال ، ص ١٦٧ .

٩ ــ وزارة المعارف العمومية ، مراقبة الامتحانات : تقرير عن دراسة طائفة من أوراق الطلبة فى امتحانات شهادة دراسة دراسة القانون (قسم ثان

خاص ، فى سنين مختلفة من سنة ١٩٠٩ الى ١٩٣٩ ، بتاريخ ١٩٤٠/٩/٢٦ ، بخط اليـد) طبع على الحجر .

١٠ ــ رابطة التربية الحديثة : مشكلة الامتحانات فى مصر ، القاهـرة ، مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٩ ، محاضرة د . عبد العزيز القوصى، ص ١٤ .

١١ ــ المرجع السـابق ص ١٥ .

١٢ ــ محمـد خيرى حربى : الامتحانات فى مرحلة التعليم الاولى ، فى : جامعـة الدول العربية ، الادارة الثقافيـة ، المؤتمر الثقافى العربى السـادس، قسطنطينية (الجزائر) ٤ ــ ٩ فبراير ١٩٦٤ ، ص ١٧٩ .

١٣ ــ المرجع السابق ، ص ١٨٠ .

١٤ ــ محمد صادق صبور : عرض لنتائج محاولات وحـدة التعليم الطبى بكلية طب جامعة عين شمس ، فى : التقويم كدخل لتطوير التعليم ، المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير العلوم بجامعة عين شمس ، ١٩٧٩ ، ص ١٦٦ .

١٥ ــ المرجع السـابق . ص ١٦٧ .

١٦ ــ احمد نجيب الهلالى : تقـرير عن اصلاح التعليم فى مصر ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٥٠ (التقرير مكتوب سنة ١٩٤٣) ، ص ٧٥ .

١٧ ــ مشكلة الامتحانات فى مصر ، محاضرة اسماعيل القبانى ، ص ٣٢ .

١٨ ــ المرجع السـابق . ص ٣٣ .

١٩ ــ المرجع السـابق . ص ٣٧ .

٢٠ ــ وزارة التربية والتعليم ، المركز القومى للبحوث التربوية : اتجاهات وملامح تعليم الغد ، القاهرة ، ابريل ١٩٨٠ ، استنسل ، ص ٥٥ .

٢١ ــ فؤاد ابو حطب : التعليم والتقويم كنظامين مفتوحين ، فى (التقويم كمدخل لتطوير التعليم) ، ص ٤٣ .

٢٢ ــ المرجع السـابق . ص ٤٤ .

٢٣ ــ محمد الهادى عفيفى : الامتحانات واهداف التعليم ، فى صحيفة التربية ، مايو ١٩٦٤ ، ص ٣٥ .

٢٤ ــ المرجع السـابق . ص ٣٦ .

٢٥ ــ عنايات زكى : الغش وعلاقته بالتحصيل فى الدراسة الجامعية . فى (صحيفة التربية) ، مارس ١٩٧٣ ، ص ٤٢ .

٢٦ ــ جريدة الأخبـار فى ١٩٦٠/٦/١٥

٢٧ ــ الاخبـار فى ١٩٦٠/٧/٩

٢٨ ــ الاخبـار فى ١٩٦٠/٦/٢٠

٢٩ ــ سعيد اسـماعيل على : سياسـة القبول فى الجامعات المصرية ، مقال بمجلة الصور ، العدد الصادر فى ١٩٨٥/٨/٢٢ .

٣٠ ــ جريدة الاهرام ، فى ١٩٨٥/٨/١٩

٣١ ــ فؤاد البهى السيد : مشروع تطوير نظام الامتحانات فى جمهورية مصر العربيـة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، يناير ١٩٧٦ ، القاهـرة ، استنسل ، ص ٢ .

٣٢ ــ محمد الهادى عفيفى ، مرجع سابق . ص ٣٩ .

٣٣ ــ المرجع السـابق . ص ٤٠ .

٣٤ ــ المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيـا : رسم سياسة جديدة لنظم الامتحانات فى مصر . القاهرة ، مايو ١٩٨٠ ، استنسل .



● بعد غدا نتيجة الثانوية العامة ●

- اخرج بقى من الحمام ياولد .. انت مش الوحيد في البيت اللي بالحالة دى !

الفصل السادس

البحث عن مأوى

بلا جدران

عندما كان سقراط ـ فيلسوف اليونان القديمة المشهور ـ يجوب شوارع اثينا ، كان التلاميذ يلتفون حوله يبغون أن ينهلوا من فكره ويتعلموا على يديه ، فكان يجلس بهم فى أى مكان ٠٠ فى السوق ٠٠ على شاطىء البحر ٠٠ على الرصيف ٠٠ تحت شجرة ، فقد كانت العملية التعليمية فى ذلك الوقت تقتصر على مجرد تلقى بعض الافكار من الفيلسوف أو المفكر المعلم ، اداتها الاساسية ، الحوار والالقاء ، محتواها فلسفى بالدرجة الاولى ٠

وظلت العملية التعليمية على هذا النحو قرونا عدة وهى لا تتغير ٠ فما دامت بالصورة التى أشرنا اليها ، لم تكن هناك حاجة الى (مبنى) خاص بها ٠

على أن هذا النوع من التعليم كان قاصرا على « الصفوة » التى امتلكت الثروة والفراغ مما تمكنت معه أن تتلقاه ، أما جموع الناس العادية فقد كانت منهمكة فى العمل لدى أصحاب رأس المال ولم يكن لديها الفراغ الذى تطلب من خلاله هذا النوع ، لكنها تلقت نوعا آخر من التعليم هو ذلك يقوم على المهارة والتدريب اليدويين لكنها تلقت هذا النوع فى مواقع العمل نفسها بلا مبان ولا منشئآت ٠

أما الحياة الاجتماعية بما يتصل بها من نظم ومعاملات وقيم

وعادات وتقاليد فقد كان تعلمها يتم فى سياق الخبرة والحياة اليومية فى الاطار الطبقى الذى كانت تعيش فيه فئات الناس المختلفة ٠

وهكذا لم تبرز الحاجة الى (بناء) خاص تتم فيه عملية التعليم ، واستمر الحال على هذا النحو عدة قرون ٠

ولم يتغير الحال كثيرا بعد ظهور الاسلام ودخول مصر تحت لوائه ٠٠٠ صحيح أصبحت العملية التعليمية تتم غالبا فى المسجد أو فى الكتاب أو فيهما معا ، الا أن ذلك لم يكن امرا « حتميا » وانما اقتضته الوجهة التى اتجه اليها التعليم فى هذه الفترة من حيث غلبة الطابع الدينى ، لكن التعليم كان يمكن أن يتم ايضا فى أى مكان ٠ ثم بدأ الامر يتغير بعد ما يزيد على ثلاثة قرون عندما بدأت المدرسة كـ (مبنى) خاص يظهر فى السنوات الإخيرة لحكم الفاطميين ٠

لابد من وعـاء :

وكان لابد للتطور الهائل فى بنية الحياة الاجتماعية أن يواكبه تطور آخر فى أهداف التعليم وفلسفته ومحتواه وبالتالى تتغير « نوعية » طلابه والمستفيدين منه ٠ لم يعد تعليم « صفوة » تعد كى تمارس مهام القيادة والسيطرة ، وانما أصبح تعليم (الجماهير) التى تسعى الى امتلاك مقدرات الحياة ، ولم يعد « كلاما » و « أفكارا » وانما غلب عليه « التطبيق » و « العمل » و « الانتاج » ٠٠ لم تعد وسيلته « الكتاب » فقط ، وانما احتاج ايضا الى أدوات واجهزة ومعدات لا حصر لها ٠٠٠ لم يعد مجرد « حشو » الاذهان ، وانما اصبح تنمية متكاملة لمختلف جوانب الشخصية عقليا واجتماعيا وجسميا وعاطفيا ٠٠ فهل كان يمكن لمثل هذه التغيرات أن تتم فى (أى مكان) ؟ كلا بطبيعة الحال ٠٠ فكان لابد من ظهور الحاجة الشديدة الى توفير « أبنية » خاصة تتم فيها العملية التعليمية ، ولذلك لا يمكن الاستغناء عن توفيره بالقدر الكافى بالنسبة لجموع التلاميذ الذين يطلبون العلم ، وقد زادت اعدادهم زيادة

مضطردة فى السنوات الاخيرة بسبب نمو الوعى لدى الجماهير نحو تعليم ابنائهم ، ثم زيادة المواليد سنة بعد أخرى . ومن هنا يكون للمبانى المدرسية دورها الكبير المؤثر فى العملية التعليمية والتربوية ٠٠ ولكى تؤدى هذه العملية بصورة جيدة ، لابد أن تتوافر فى هذه المبانى المواصفات الملائمة والمرافق اللازمة لممارسة الانشطة التعليمية والتربوية سواء كان ذلك داخل حجرات الدراسة أو خارجها . وبالاضافة الى ذلك ، فان المبانى المدرسية تشكل نصيبا كبيرا فى تكلفة التعليم ، فهى تمثل القدر الاوفر فى موازنة التعليم بعد المرتبات والاجور (١) ٠

وعملية البناء المدرسى نفسها عملية تعليمية فى حد ذاتها ، فهى تعليمية من ناحية أن شكل البناء العام واتجاهاته الهندسية تؤثر بطريق مباشر وغير مباشر فى توجيه عملية البناء فى الجهة التى تقوم فيها ، فاذا اتجه البناء المدرسى نحو الترف ، نجد عملية البناء اتجهت نحو الترف عند المترفين ، ولم يتأثر بها السواد الاعظم من متوسطى الحال ومن دونهم ، واذا اتجه نحو البساطة الوظيفية . اتجه البناء من حوله نحو البساطة والوظيفية ، على ذلك فاننا نستطيع أن نوجه العملية الهندسية عن طريق المبانى المدرسية . وأكثر من ذلك ، فاننا نستطيع عن طريق تدريب التلاميذ على الوسائل السليمة لاستغلال المبانى المدرسية وصيانتها والمحافظة عليها أن ندربهم على وسائل المحافظة على منازلهم وصيانتها وطرق التعامل الصحيحة مع الممتلكات العامة ٠ وبالاختصار يمكن أن تكون لديهم مجموعة من الاتجاهات السليمة فى هذه النواحى . وبذلك نستطيع أن نخلص المجتمع المصرى من كثير مما نشكو منه من ناحية عدم رعاية الممتلكات العامة وعدم المحافظة على الحدائق العامة وعدم العناية بنظافة الشوارع . وهكذا مما نراه ونشكو منه بصفة عامة ٠ ولعل المدرسة تتحمل جزء هاما من المسئولية فى هذا الشأن

وخصوصا المدرسة الابتدائية بعد أن أصبحت مدرسة شعبية للجميع ، وبعد أن تغلغلت فى المدن والقرى ، وبعد أن أصبحت ذات مسئولية كبرى فى تكوين مواطنين حقيقيين (٢) ٠

مشكلة لهـا تاريخ :

فى أواخر الاربعينات كتب أحد أساتذة التربية (رئيس قسم الرسم بمعهد التربية بالقاهرة) يصف مبانى مدارسنا فى هذه الفترة نشم منه الرائحة المبكرة للمشكلة ، فقد كانت المبانى نوعين : نوع قامت الوزارة بانشائه ، وهو أصلح تلك المبانى ، وان كان فى نظامه لم يخرج عن فلسفة المستعمر وطابعه الذى طبع عليه المبانى المدرسية وأغلبها عبارة عن صفوف من المبانى المتوازية أشبه « بالبلوكات » التى يقيمونها للجيوش بألوانها وتقاسيمها وأثاثها ٠ بناها معماريون تأثروا بالفلسفة السياسية والتعليمية للمحتل ، وهى تركيز للادارة وتأكيد لسلطان الدولة المطلق وطاعة عمياء من جهة التلميذ ، وما يتبع ذلك من حفظ للاصول واستيعاب للقواعد التى لا تقبل المناقشة أو التغيير وغير ذلك من أغراض التعليم وفلسفة وتكييف البناء ومحتوياته بتلك الفلسفة ٠ وكان يحتوى على(٢) :

١ – أفنية للطوابير ٠
٢ – فصول مرصوصة بعضها بجانب بعض للدراسة ٠
٣ – معامل بالمدارس الثانوية ٠
٤ – ملاعب أغلبها للألعاب الجماعية ككرة القدم أو التمرينات الرياضية ٠
٥ – مطعم يحوى جميع الطلبة وما يلزم ذلك من مطابخ ومغاسل ٠
٦ – دورات للمياه ٠
٧ – مصلى ٠
٨ – حجرات للمدرسين وحجرة للناظر ٠

يحيط بذلك كله سور من حديد وأبواب ضخمة محكمة .

ويؤكد كاتبنا أن .. رسوم تلك المدارس أصابها الجمود ولازالت تصدر عن ادارة خاصة وتقام بشكلها المحدد وفي أنحاء القطر دون تعديل أساسي في الشكل أو التصميم لتتناسب مع البيئات المختلفة في الاقاليم المختلفة الاجواء . ولا يزال اثاث هذه المدارس جامدا لا تغير فيه من حيث الشكل أو اللون تبعا لاعمار التلاميذ الذين يستخدمونه

والغريب أنه بعد ٣٧ عاما من هذا الكلام لا أقول أن الوضع ظل كما هو جامدا ، وانما - كما سوف نرى - قد تدهور - عما كان لا يعجب الناس في الاربعينات حتى لقد صارت تلك الصورة القديمة المعابة (حلما) يداعب خيال التربويين وأولياء الأمور في الثمانينيات !! ذلك أن (الملاعب) قد ألغيت تماما والافنية قد ضاقت شيئا فشيئا فأصبحت بالكاد تسع الطلاب وقوفا ثابتين أما أن (يجروا) ويتحركوا وينشطوا ، فقد أصبح هذا من حكايات زمان وسمر الليالي الخوالي ! كذلك فان (المطعم) نقرأ عنه الآن كما نقرأ عن تلك الكائنات التي انقرضت ونكتفي بالفرجة عليها من خلال الصور وذكريات الكبار .

أما النوع الثاني من المباني التي كانت قائمة ، فمستأجر من ملاك بنوها لتحقيق أغراضهم الخاصة ، كمساكن لا كمدارس ، فلا تدهش اذا سمعت عن حمام تركي جميل داخله مكتب لاحد المدرسين أو الكتبة ، أو سلما للخدم يستخدمه التلاميذ ، أو حديقة كانت غناء فيما مضى سوتها أقدام التلاميذ وامتنع الماء عنها فأصبحت جرداء قاحلة . وحجرات متنوعة الحجوم والاشكال لا تتناسب مع الأغراض الدراسية .. الى غير ذلك من مساوىء .

وواضح أن مثل هذه المباني كان أسوأ من سابقتها من حيث التصميم والاعداد .

المبنى الأول كان يخـرج لنـا – الا ما ندر – نوعين من التلاميذ أحـدهما النوع الخـانع الطيع الذى اعتاد المستعمر أن يملأ بـه دواوين الحكومة ، والنوع الثانى طاغية عسكرى النزعـة لا يؤمن بحـرية الرأى أو التعبير .

والمبنى الثانى ، كان يعطى مثلا سيئا للنظـام المدرسى واستخدام الأشياء فى غير مواضعها التى خلقت لهـا . فالمبنى الصالح يجب أن يحقق أغراضنا من التعليم ويكون أداة لتحقيق الفلسفة التى ننشدها .. وعنـدنا أن المبنى المرسى له خطره فى تكوين النشء ، شأنه شأن الكتاب والمعلم . هو ، اذا صح التعبير ، درس صامت تلقيه علينا الاحجار ! دفء يحمل المعانى التى يقرؤها التلميذ فى الكتاب أو يسمعها من المعلم .

وبعـد هذا الوصف لمدارس الاربعينات ، كتب أحد المسئولين فى وزارة التربية والتعليم يصف وضعا فى الريف المصرى .. بعيـدا عن الأعين الارستقراطية المستقرة فى الحضر (٥) :

« وهنـاك قرية من قرى الوجـه البحرى كانت قـد وهبت بنـاء لمدرسة ابتدائية من مدارس مجلس المديرية فاستخدمتها المدرسة حتى آلت للسقوط وبدلا من ترميمها . فقـد انتقلت الى منـزل قـديم لا يصلح أن يكون منزلا ولا مدرسة لا من ناحية النظافة ولا التهوية ولا المرافق فاستأجرته . ونظرا لضيق مرافقه . فقـد اضطر الاولاد الى أن يتبولوا من حوله . ومن المدهش أن مشروعا للنظافة دخل هذه القرية فاستطاع أن ينظف شوارعها كلهـا فيما عـدا شارع المدرسة ومن المـدهش أيضـا أن الناس الذين وهبوا المدرسة هذا البناء فهدمته عادوا فوضعوا أيديهم عليه ونازعوا فى ملكيته » .

واذا كانت وزارة التربية والتعليم قـد شهدت دفعة كبيرة فى أواخر الخمسينيات فى حركة بنـاء المدارس عن طريق مؤسسة أنشئت بصفة خاصة للابنية المدرسية الا أنهـا توقفت بدءا من عام ١٩٦٢ حين بدأت

سياسة الدولة فى الاتجـاه الى تخفيض اعتمادات الخدمات باعتبار أن هذه الخدمات تأتى فى مرحلة تالية لوزارات وهيئات الانتـــاج ، وكــان ذلك تفكيراً غاية فى الخطـأ ، فالعمود الفقرى للانتـاج هـو الانسان المدرب والمتعلم لأسس الانتـاج ومقوماته ممـا وجب معـه أن ينظر الى التعليم على أنه انتـاج استثمارى من الدرجة الأولى . وان كان طويل الاجـل .

وزاد الطين بلة ، أن الدولة قامت كذلك برفـع الدعم عن مواد البناء المطلوبة لأبنية التعليم وذلك فى السبعينيات .

أضف الى ذلك أن حركـة التوسع التى شهدتها الأقاليم فى انشاء الجامعـات الاقليمية كانت فى كثير من الاحيـان تتم على حسـاب مدارس وزارة التربية التى كان يستولى عليهـا لاستخدامها ككليـات جامعية دون تعويض .

وعندما صدرت اللائحـة التنفيذية بالقرار الجمهورى رقم ٧٠٧ لسنة ١٩٧٩ للقـانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٩ بشأن نظـام الحـكم المحلى ، نصت فى المـادة (٥) من الفصل الثانى من اللائحـة الخاصة بشئون التعليم على ما يأتى(٩) :

« تتولى الوحدات المحلية كل فى دائرة اختصاصها وفـق خطـة وزارة التعليم انشاء وتجهيز وادارة المدارس ـ عدا المدارس التجريبية ومراكز التدريب المركزية ـ وذلك على النحو التالى :

المحـافظـات : المدارس الفنية ودور المعلمين والمعلمات التى تخدم أكثر من مركـز .

المراكز : المدارس الثانوية العـامة والثانوية الفنية التى تخـدم وحـدات المركز .

المدن والأحيـاء : المدارس الثانوية العامة التى تخـدم دائرة المدينة أو الحى والمدارس الاعدادية والابتدائية ومراكز التدريب المحلية .

القـرى : المدارس الاعدادية والابتدائية التى تخـدم دائرة الحى ولكـل وحـدة من الوحـدات المحلية فى سبيل ذلك وفى حدود الخطـة التى تضعها المحافظـة مبـاشرة :

* تحـديد مواقع المدارس وتوزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع فى التعليم .

* الترخيص بانشاء مدارس وفصول خاصة وتحديد مسئولياتها

* توفير وتنظيم وسائل تغذية التلاميذ . . .

وقـد مرت السنوات بعـد ذلك وظلت الاغلبية العظمى من مديريات الاسكـان التابعـة للمحافظات ، وهى التى يدخل فى اختصاصها تحديد مواقع المدارس وانشـاء أبنيتهـا وتوزيع وفتح الفصول ، ليس لديهـا بعـد القـدرة على القيام بذلك . وكان لا بد أن يكون الوضع أشـد صعوبة بالنسبة لقيـام ما دون المحافظات من المحليـات بانشاء ما يدخل فى دائرة اختصاصها من أبنية التعليم .

وفى العـام ١٩٨١/٨٠ كان تشـخيص المجلس القومى للتعليـم للاحتياجات المطلوبة لمواجهـة المشكلة كما يلى(٧) :

٩٨٧	مبنى مدرسيا للاحلال بدلا من الآيلة للسقوط
٤٤٤٩	مبنى مدرسيا لالغـاء نظام الفترتين بالتدريج
٢٩٩٨	مبنى مدرسيا لتنفيذ خطة الاستيعاب ومد الالزام الى ١٥ عاما
١٤٠٠٠	فصل جديد تعلية لتنفيذ خطة الاستيعاب بعد الالزام
٩٢٥	مبنى مدرسيا لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى (بديل ١)

الوضع الحالي للمباني المدرسية ٨٤/٨٥

٦٩٦	مبنى مدرسيا لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى (بديل٢)
٢٥٢٠	فصلا جديدا تعلية لتنفيذ سياسة التعليم الثانوى
٣٣٥٣	مبان تحتــاج الى ترميمات عاجلة ٠
٢١٨٥	مبان تحتاج الى مرافق صحية
٥٠٤٧	مبان تحتاج الى توصيلها بالكهرباء ٠

البــديل الأول : وهو الارتفاع بنسبة القبول بالمدارس الثــانوية الرسمية بأنواعها من ٧٢٪ الى ٨٢٪ للتوسع فى هذه المدارس بأنواعها لمواجهــة الأعداد المتزايــدة المتخرجة من مدارس التعليم الأساسى :

البديل الثانى : تثبيت نسبة القبول فى المدارس الثانوية الرسمية بأنواعها عن وضعها الذى كان قائمــا (١٩٨١/٨٠) وهــو ٧٢٪ خلال العشر سنوات التالية ، وقــد حسبت التكلفة طبقا للاسعار السائدة عام ١٩٨٢ مع مراعاة الزيادة المضطردة بما لا يقــل عن ١٠٪ سنويا فى السنوات التالية ، وبالتالى يكون اجمــالى الالتــزامات المــالية هو (٣١٠٩) مليون جنيه بما فيها ثمن الاراضى ٠

وبالطبع ـ وكالعــادة ـ ظل هذا الرأى أو هــذا المشروع حبيس الورق الذى كتب عليه لتتفاقم المشكلة وتزداد تعقيدا ٠

الوضع الراهن (٨٤ / ١٩٨٥) :

١ ـ من حيث الغرض من تشييد المبنى : فمن المعلوم أن للمبنى المدرسى مقومات خاصة تمكنه من أداء الوظيفــة المنوطة به وهى تربوية فى مجملها وسداها ٠ لكن نظرا لعــدم توفر العــدد الكافى من هــذه المبانى ، يتم استئجــار مبانى أخرى قــد تكون أعــدت كمنــازل وهى عادة لا تتوفــر فيهــا الشروط التى تجعلها صالحة تربويا ٠

وتشير الاحصاءات الى أن التعليم الابتدائى به أكبر نسبة من المبــانى المشيدة لأغراض غير تعليمية ـ تبلغ نسبتها ٢٢٫٥٪ من جملة المبانى فى هذا التعليم ٠ وتنخفض النسبة المئوية للمبانى المشيدة

لأغراض غير تعليمية فى المراحل الاخرى ، حيث تبلغ هذه النسبة فى التعليم الاعدادى ٩٪ وفى الثانوى ٧٪ ، وفى كل من التعليمين الزراعى والصناعى ٤ر٥٪ وفى دور المعلمين والمعلمات ٦ر٥٪ . وتوجد اقل نسبة من هذه المبانى فى التعليم التجارى حيث تبلغ ٤٪ (٨) .

٢ - أما من حيث ملكية المبنى ، فنجد أن التعليم الابتدائى نسبة المبانى الحكومية فيه أقل نسبة اذ تبلغ ٦٢ر٥٪ ، وأعلى نسبة توجد فى التعليم الصناعى اذ تبلغ ٩٧ر٦٪ ودور المعلمين والمعلمات ٩٧ر٨٪ وتبلغ المبانى المؤجرة فى التعليم الابتدائى ٣٤٪ بينما فى التعليم الصناعى ١ر٢٪ وفى دور المعلمين ٢ر٢٪(٩) .

٣ - ومن حيث الصلاحية نجد أن الموقف سيء للغاية ، ومن الامثلة على ذلك :

- فى التعليم الابتدائى تبلغ نسبة المبانى الصالحة ٥٩٪ أما تلك التى تحتاج الى اصلاح فهى ٣٠ر٥٪ وهناك ١٠ر٥٪ (أى ٩٥٩ مدرسة) آيلة للسقوط وتحتاج الى احلال (أى ٢٧٨٩ مدرسة) .

- اما فى التعليم الاعدادى فنسبة الصالح هى ٦٨٪ وتلك التى تحتاج الى اصلاح ٢٨ر٥٪ (٦٤٤ مدرسة) وتلك الايلة للسقوط ٣ر٥٪ (٧٢ مدرسة) .

- وفى التعليم الثانوى العام ، تبلغ نسبة المبانى الصالحة ٧٨ر٥٪ وتلك الى تحتاج الى اصلاح ٢٠٪ (٩٤ مدرسه) . أما الآيلة للسقوط فهى ١ر٥٪ (٧ مدارس) .

- وفى التعليم الصناعى تبلغ نسبة المبانى الصالحة ٧٣ر٥٪ والتى تحتاج الى اصلاح ٢١٪ (٣٤ مدرسة) والآيلة للسقوط ٥ر٥ ٪ (٩ مدارس)

- أما التعليم الزراعى نسبة ٧ر٧٩٪ من المبانى صالحة و ٧ر١٨٪ يحتاج الى الاصــلاح (١٢ مدرسة) والايلة للسقوط ٦ر١ ٪ (مدرسة واحــدة) ٠

- وفى التعليم التجــارى تبلغ نسبة المبــانى الصالحة ٢ر٧٥٪ وتلك التى تحتــاج الى الاصلاح ٥ر٢٢٪ (٦٨ مدرسة) والآيلــة للسقوط ٣ر٢٪ (٧ مدارس) ٠

- وفى دور المعلمين والمعلمات بهــا ٦٥٪ من المبــــانى صــالحة و ٥ر٢٦٪ (٢٤ مدرسة) تحتاج الى الاصلاح ، و ٥ر٨٪ (٨ مدارس) تحتــاج الى احــلال(١٠) ٠

٤ - أما بالنسبة للمرافق ، فهى التى تتيح للمبنى تأدية وظائفه . وهى التى تمثل بالنسبة له شرايين الحيــاة مثل الميــاه والكهرباء والمرافق الصحية ٠٠ وهكذا ، فماذا هو الوضع بالنسبة لها ؟

تقــول الاحصاءات أن هناك ٣٦٢٣ مبنى مدرسى بالتعليم الابتدائى لم يصل اليهــا التيار الكهربائى حتى الان بنسبة ٣٩ ٪ من جملة المبانى المدرسية فى حين أن التعليم الصناعى ودور المعلمين والمعلمات أكثر من ٩٩٪ من مبانيها مزودة بالتيار الكهربائى ، كما أن ٩٧٪ من مبانى المدارس الزراعية مزودة بالتيار الكهربائى وكذلك ٩٥٪ من مبانى التعليم التجــارى ولا يوجــد سوى ١٥ مدرسة فى هذا التعليم ينقصها التيار الكهربائى بنسبة ٥٪ من جملة مبانيه ٠

أما التعليم الثانوى فان ٩٥٪ من مبانيه مزودة بالتيار الكهربائى ويوجد به ٢٤ مدرسة ينقصها الكهرباء بنسبة ٥٪ من جملة مبــانيه والتعليم الاعدادى تبلغ نسبة المبانى المزودة بالكهرباء به ٥ر٨٥٪ ويوجــد به ٣٢٤ مدرسة ينقصها الكهرباء بنسبة ٥ر١٤٪ من جملة مبانيه ٠(١١)

٥ - أما من حيث توفر مياه الشرب ومصدرها ، فان الاحصاءات تبين أن مبانى مدارس التعليم الصناعى والتعليم الزراعى ودور المعلمين والمعلمات جميعها تتوفر فيها مياه الشرب من مصدر صالح سواء كان من مرفق المياه أو من مصادر أخرى . أما التعلم الابتدائى ، فان هناك ٧٢١ مبنى مدرسى من مبانيه تصلها المياه من مصدر غير صالح بنسبة ٨٪ من جملة مبانيه ، فى حين أن ٦٦٣٨ مبنى تصلها المياه من مرفق المياه بنسبة ٧٢٫٥٪ وباقى المبانى وعددها ١٨١١ مبنى تصلها المياه من مصدر صالح .

وفى التلعيم الاعدادى تبلغ عدد المبانى التى تصلها المياه من مرفق المياه ٢٠٠٨ مبنى بنسبة ٨٩٪ من جملة مبانيه ، فى حين أن هناك ١٦٣ مبنى تصلها المياه من مصدر صالح بنسبة ٧٫٣٪ ، والمبانى الباقية وعددها ٨٣ مبنى تصلها المياه من مصدر غير صالح .

وفى التعليم الثانوى العام يبلغ عدد المبانى التى تصلها المياه من مرفق المياه ٤٤٨ مبنى بنسبة ٩٦٪ من جملة مبانيه فى حين أن هناك ١٢ مبنى تصلها المياه من مصدر صالح بنسبة ٢٫٥٪ ، وباقى المبانى وعددها ٧ تصلها المياه من مصدر غير صالح .

وفى التعليم التجارى تبلغ النسبة المئوية للمبانى التى تصلها المياه عن طريق مصدر صالح للشرب ٩٩٪ ولا يوجد سوى ٣ مدارس تصلها المياه عن طريق مصدر غير صالح بنسبة ١٪ من جملة المبانى به(١٢) .

٦ - أما من حيث المرافق الصحية ، فنجد الاحصاءات تؤكد ان التعليم الابتدائى لا توجد مرافق صحية فى ٣٣٥ مدرسة به بنسبة ٣٫٥ ٪ من جملة مبانيه كما أن ١٣٧٧ مبنى بالتعليم الابتدائى لا تصلح مرافقه بنسبة ١٥٪ .

ويوجد ٦٠ مبنى بالتعليم الاعدادى ليست بهـا مرافق بنسبة ٦ر٢٪ ، كما يوجد ١٧٣ مبنى المرافق الصحية بهـا غير صالحة بنسبة ٧ر٧٪ ٠

وبالتعليم الثانوى نجد ٤٠ مبانى مدرسية تخلو من المرافق الصحية و ٣٣ مدرسة مرافقهـا غير صالحة ٠
وفى التعليم الصناعى هنـاك مدرسة واحـدة تخلو من المرافق و٦ مبانى مرافقهـا الصحية غير صالحة ٠

أما فى التعليم التجـارى فهو أسوأ حالا اذ به ١٩ مدرسة خاليـة تماما من هذه المرافق و ٧٩ مدرسة مرافقها غير صالحة أى بنسبة ٧ر٢٥٪ من جملة مبانيه(١٢) ٠

٧ ـ فاذا ما جئنـا الى حالة الامنية ، التى هى المكـان الطبيعى لتجمع الطـلاب وحركتهم ونشاطهم ، فاننـا نصـدم بخلو ١٢٠٢ مدرسة ابتدائية منها تماما !! أى بنسبة ٣ر١٣٪ من جملة مبـانى التعليم الابتدائى وهنـاك ٢٦٣٦ مدرسة افنيتهـا غير كافية ، بنسبة ٧ر٢٨٪ ٠

وفى التعليم الاعدادية هنـاك ٩٥ مدرسة خالية من الافنية بنسبة ٥ر٢٪ و ٦٧٢ أفنيتها غير كافية بنسبة ٣٠٪

وفى التعليم الثانوى يبلغ عدد المبانى التى لا توجد بها افنيـة ١٢ مبنى بنسبة ٥ر٢٪ كما يوجد ١٢٦ مبنى أفنيته غير كافيـة بنسبة ٢٧٪

اما فى التعليم الصناعى فالمبـانى الخالية من الافنية ٤ بنسبة ٥ر٢٪ أما تلك غير الكـافية فتبلغ ٥٣ مدرسة بنسبة ٧ر٣٢٪ ٠

وفى التعليم الزراعى هنـاك ٣ مبان تخلو من الأفنية بنسبة ٥ ٪ و ٢٧ مبنى غير كافية الأفنية بنسبة ٤٢٪ ٠

وفى التعليم التجـارى هنـاك ٨ مبانى خالية من الأفنية بنسبة ٥ر٢٪ كمـا أن به ٨٣ مبنى غير كـافية الأفنية بنسبة ٢٧٪(١٤) ٠

أما فى دور المعلمين والمعلمـات فهنـاك ٣ مبنى خاليـا بنسبة ٢٪ و ٤٦ دارا أفنيتها غير كافية بنسبة ٥٠٪ مع ملاحظـة أن هذه الدور هى التى تعد فيهـا معلم التعليم الابتدائى الذى عليه عادة (القاعدة الشعبية) للتعليم ، فكيف يمكن تصور أن نصف هذه الدور أفنيتها غير كـافية ؟ كيف سيقومون بتربية أبنائنا على الحركة والنشاط اذا كانوا هم قـد حرموا منه ؟

٨ ـ وما هو عجيب فى تعليمنـا حقـا أن ليس هنـاك تكـافؤ بين عدد المدارس وعدد المبـانى الخاصة بهـا ، ففى جملة مراحل التعليم نجـد أن هنـاك ١٦٦٣٧ مدرسة حكومية ، بينمـا عدد المبـــانى المدرسية سواء الصالحة أو غير الصالحة يبلغ ١٢٥١٥ مبنى أى أن هنـاك ٤١٢٢ مدرسة بدون مبنى بنسبة ٢٥٪ من جملة عدد المدارس ومن هنـا وجدنا أكثر من مدرسة تعمل فى نفس المبنى عن طريق العمل فترتين أو ثلاث فترات ٠(١٥)

وفيمـا يلى جدول يلخص حالة المبانى من جوانبها المشار اليها(١٦)

جدول رقم (") يبين حالة المبانى المدرسية فى العام ١٩٨٥/٨٤

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	أفنية صالحة تماما	أفنية غير صالحة	أفنية تحتاج الى اصلاح	مدارس تخلو من الكهرباء	مدارس تخلو من مياه الشرب	مدارس ليس بها مرافق صحية	لا توجد بها أفنية	أفنيتها غير كافية
الابتدائى	٩١٧٠	٥٤٢٢	٩٥٩	٢٧٨٩	٣٦٣٣	٧٢١	٣٣٥	١٢٠٢	٢٦٣٦
اعدادى	٢٢٥٤	١٥٣٨	٧٢	٦٤٤	٣٢٤	٨٣	٦٠	٥٩	٦٧٢
ثانوى عام	٤٦٧	٣٦٦	٧	٩٤	٢٤	٧	٤	١٢	١٢٦
ثانوى صناعى	٧٦	٦٣	٢	١٢	٢		—	٥٣	٤
ثانوى زراعى	٦٤	٥١	١	١٢	٢	—	—	٢٧	٢
ثانوى تجارى	٣٠٧	٢٣١	٧	٦٩	١٥	٣	٢	٨	٨٣
دور معلمين	٩١	٥٩	٨	٢٤	١	—	—	٤٦	٢

آثار المشكلة :

لعل الصورة الاحصائية التى انتهينا منهـا تبين لنـا (حجم) المشكلة · ومن الطبيعى أن تكون لهذه المشكلة آثار وأصداء ، ربمـا يكون من الأفضل قبل أن نبسطها بين يدى القـارىء أن نعطى بعض تفصيلات عن بعض المناطق من خلال عدد من التقـارير الصحفية التى نشرت مؤخرا · واذا كان للبعض أن يتخوف من هذا المصدر من حيث مدى « حجيته » العلمية ، فاننا نطمئنه من ناحيتين : أولاهما أن هذه التقـارير قامت بهـا جريدة الاهرام وهى (شبه رسمية) كما هو معروف · ثانيهما أنه لم يصـدر أى تكذيب من أى جهـة رسـمية مسئولة عن الواقع موضع الحـديث ·

- ففى القلعة الرأسمالية الشهيرة (بور سعيد) يذكـر وكيـل مديرية التعليم بهـا أن هذه المحافظـة بها ٨٧ مبنى مدرسى يعمل أكثر من ٦٠٪ منهـا على فترتين ، وثلثـا المدارس الاعدادية تعمـل فترتين وخمس مدارس فقط من ٨٠ مدرسة تعمل فترة واحـدة · وهناك صعوبة فى ايجـاد أماكن لبنـاء مدارس فى الاحياء القديمة مثل حـى الشرق وحى الغرب ·

ولعل أغرب ما اكتشفه محررو التحقيقات الصحفية الذين انتشروا فى محافظـات مصر أن أغنى محافظاتها التى تملك المنطقة الحـرة داخلها ، ونعنى بها بورسعيد ، لم يتجاوز ما تبرع به البورسعيديون لبنـاء مدارس جديدة مبلغ ٥٤٠٠ جنيه !! وهو رقم تصفه جريـدة الأهرام بأنه « يكسف » !!

ويزيد فى غرابة الموقف أن أهالى بور سعيد فى الوقت الذى يبخلون فيه عن التبرع لبنـاء المدارس ، يتبرعون بسخاء لبنـاء مسـاجد للمدارس القـائمة حتى لقـد أقام الأهـالى مسجدا بمدرسة بور سعيد الثانوية العسكرية تكلف ٣٥ ألف جنيه ، وكذلك مساجد بمـدارس

القنــاة الاعدادية والنصر الثانوية و ٦ أكتوبر الثانوية وبور فؤاد الثانوية والثانوية بنــات كذلك بمدارس أخرى بالاضافة الى فرش من سلوكيات الاستغلال المعروفة .

وهنــاك نوع من المدارس يسمى بـ (المدرسة ذات الفصل الواحد) برز سنة ١٩٧٦/٧٥ كصيغة لمواجهة احتياجات الاطفال التعليمية ، فى المنــاطق ذات التجمعات السكانية الصغيرة المحرومة من أى خدمات تعليمية لبعــدها عن العمران والمدارس النظامية حيث لا يكفى عدد الملزمين فيها لفتح مدرسة نظامية ذات الفصول الست ، وقد بلغ عدد هذه المدارس فى العــام ١٩٨٠/٧٩ (٢٥٢١) مدرسة ، أجريت عليها دراسة تقويمية جاء فيها عن مبانى عينة عددها ٤٠ مدرسة (١٨) .

فقــد أقر ٥ر٨٢٪ من قيادات التعليم فى هذه المدارس أن مبنى المدرسة غير ملائم للاسباب الآتية :

- خلو المبنى من الميــــاه الجــارية والمراحيض (٢ر٨٤٪) من المجيبين .

- عدم وجود فناء (٩ر٧٨٪) من المجيبين .

- ضيق المبنى (٣ر٧٦) من المجيبين .

- عدم كفاءة الاضاءة (١ر٦٣٪) من المجيبين .

- عدم وجود سقف يحمى الصغار من سقوط المطر أو حرارة اشعة الشمس (١ر٤٢٪) من المجيبين .

كذلك تبين من الدراسة :

- يجلس التلاميذ القرفصاء على الأرض أو الحصر فى ٨٥٪ من

مدارس العينة ، مما يؤثر فى حسن خطهم ، بجانب تعرض عمودهم الفقرى للاعوجاج ، بالاضافة الى أن الجلسة غير المريحة تقلل من التحصيل الدراسى ٠

ـ لا توجد مكتبة فى ٣٨ من مدارس العينة (١٨) ٠

ولعلنا بعد هذا نتوقف لمحاولة معرفة الآثار المترتبة على هذه الحالة المتردية للمبانى المدرسية :

ان ابرز ما يمكن ايراده فى هذا الشأن هو ارتباط التوقف فى حركة المبانى بملمحين سياسيين بارزين ، أولهما ما حدث من تخلى القيادة السياسية سنة ١٩٦٢ عن الاشراف والتوجيه الفعال للجيش واطلاق يد المؤسسة العسكرية مما جعلها تستشرى استشراء رهيبا جعل منها مركز قوة ضخم وطبقة اجتماعية تستأثر بالعديد من الامتيازات وتسلك وكأنها « الأسرة المالكة الجديدة » ٠ ووجه الأسى فى هذا هو أن هذه الفترة بالذات هى التى بدأت تشهد محاولات عدة للتطبيق الاشتراكى مما بذر بذور تناقض واضح فى بنية المجتمع المصرى ٠

ان هذا الملمح قد يبدو بعيدا عن موضوعنا ، ولكننا اذا ابرزنا الملمح الثانى وهو بدء العمليات العسكرية فى اليمن خمس سنوات متواصلة ، لادركنا مقدار وحجم ذلك النزيف الهائل للامكانيات المادية لبلد صغير مثل مصر محدود الموارد ، وكان « التعليم » هو الحائط المائل الذى لفحته شمس التقتير فى الانفاق ٠ ولما كان من المستحيل أن يقترب أحد من المرتبات فضلا عن المجانية وخاصة انها قررت بالنسبة للجامعة فى ذلك العام اتجه التفكير الى ذلك الحل الشيطانى ٠٠ اذ لماذا تنفق آلاف الجنيهات لبناء مدارس جديدة ؟ لماذا لا تعمل المدرسة أكثر من فترة وبالتالى توفر تكلفة العديد من الابنية الجديدة ؟

ونحن لا نبالغ اذا قلنا انه كان حلا شيطانيا مدمرا ، فلقد ترتب على ذلك ضرورة اختزال اليوم المدرسى الى النصف ٠٠ وماذا فى هذا ؟

كان لابد من أن يتناول الاختزال والاختصار ألوانا من التعليم داخـل المدرســة اعتبرت ثانوية ، كالتربيــة الفنية والموسيقيــة والزراعية والتدبير المنزلى وما اشبه والتركيز على ما سمى بـ (المواد الاساسية) التى تدخل فى المجموع ٠٠٠

وما يقال عليه المواد الاساسية الطابع الغالب عليها هو الطابع المعرفى ٠٠ حيث يتم حشو الاذهان بالمعلومات والمعارف مما لا يمكن أن يكون ذا فعالية فى تهذيب السلوك وغرس القيم المطلوبة وتعـديل الاتجاهات ٠٠ اما المواد الاخرى التى قل الاهتمام بها فهى التى تسد حاجة العملية التربوية للبناء المتكامل للشخصية من جوانبهـا العاطفية والاجتماعية والجسمية والمهارية ٠

واصبح آلاف من التلاميذ يجدون انفسهم فى الشارع بدءا من الساعة ١٢ ظهرا ٠٠ فالى أين يذهبون ونحن نفتقد النوادى الكافية والساحات الشعبية ؟ وماذا يفعلون ومساكنهم ضيقة وقد يكون كل من الاب والام فى عمله ؟ لا شىء الا التسكع فى الشوارع واللعب وانفتاح الابواب لصور من الانحراف الاجتماعى والاخلاقى والدينى والسياسى ٠ أما الطالب الذى كان يجلس بالمدرسة الى الرابعــة عصرا ، فانه يعود الى المنزل مجهدا يحتاج الى راحة والى مذاكـرة فيقل نصيب تسكعه فى الشوارع الى حد كبير ٠

وكان لابد ايضا من اختزال الاوقات المخصصة للانشطة المدرسية التى تعد من الناحية التربوية أخطر اثرا من الدروس النظاميــة فى الحصص ٠٠ جماعات الخطابة والشعر والاذاعة والادب وجمـاعات العلوم والرحلات ٠٠ والجماعات الرياضية المختلفة ٠٠ كل هـذه الانشطة بدأت شمسها فى الغروب ليبقى منها أثر باهت ٠

ان العديد من الاهداف التربوية مما يتصل بالقيم والعادات والميول والاتجاهات يصعب تحقيقه بالمباشرة عن طريق حصص نظامية ، وانما يتم هـذا عن طريق الخبرات المصاحبة والمواقف الاجتماعيـة المتعددة التى ينشط فيها التلاميذ فى رحلة ٠٠ فى تمثيلية ٠٠ فى نشاط أدبى ٠٠ وهكذا ٠

ولو أشرنا ـ مجرد مثال ـ الى النشاط الرياضى ، لادركنـا هول الكارثة ٠٠٠ ففضلا عما أدى اليه نظام الفترتين من اختصار لليوم المدرسى ، فان المدارس ذات الفترة الواحدة « اقتطعت » المساحات الخالية بها من أجل المزيد من بناء فصول جديدة فاختفت الملاعب من المدارس ومن المعروف أن المدارس الثانوية فيما قبل كانت (معامل تفريخ) حقيقية خرجت العديد من أبطال مصر الرياضيين ٠ ويجب أن نضيف الى ذلك القصور الواضح فى النوادى الاقليمية بحيث لا ينبغى أن نتصور أن هناك منفذا للشباب فيها ، فليست كل النوادى مثل الاهلى والزمالك لتخريج الكوادر الرياضية !

ومن النتائج الظاهرة ايضا زيادة كثافة الفصول مادامت المبانى غير كافية ٠٠ ان الطلب الاجتماعى على التعليم متزايد ، ولا يمكن الوقوف فى وجهه ٠٠ ولا تظهر مبانى جديدة ، فما الحل ؟ الفصل الذى كان به ٣٠ و ٤٠ تلميذا يزداد تدريجيا حتى زاد على الستين فى بعض المدارس ٠٠٠

وبدأت العملية التعليمية تعرف طريق التدهور والانحـدار ٠٠ وما دامت المدارس قد بدأت تضعف وظيفتها فى التعليم نهارا ، كان لابد أن تنتقل هذه الخدمة الى المنازل ٠٠ وهنا لابد أن يزداد الاجر ، فالطبيب الذى يكشف عليك فى المستشفى العام ، لابد أن يضـاعف الاجر اذا جاء لك خصيصـا بالمنزل ويشـتد السـباق ، وتلتهب الأسعار !!

ولو اردنا الدخول الى بعض المبانى التى حسبناها ضمن المدارس القائمة الصالحة لشاهدنا عجبا لم ندخله فى الحساب حتى الآن ٠٠ اننا نحسبه ضمن جزئيات تافهة ٠٠ لكنها ذات اثر كبير على سير العملية التعليمية ، مثل عدم وجود مكان كاف للمكتبة ، واذا وجدت ، لا يتم تزويدها بما يجب من الكتب واذا وجدت الكتب ، لا يوجد الزمن الذى يمكن تخصيصه للمدرس أو الطلاب نظرا لضيق الجدول المدرسى ٠

هل نمر على الفصول ؟ سنجد أحيانا الزجاج المكسور الذى تنفذ منه رياح الشتاء الباردة فتصيب فلذات الاكباد بالامراض ٠٠ وهذه السبورة (كالحة) اللون لا تكاد الكتابة تظهر عليها ٠٠ وهذا طباشير جير هش يتفتت فى يد المدرس وهو يكتب شارحا الدرس ٠٠ وهؤلاء بعض التلاميذ الذين تكسرت كراسيهم فيظلون واقفين ثلاث أو اربع ساعات وينحنون على القمطر اثناء الكتابة ٠٠ ترى هل سيفهمون ما يقوله المدرس أو يستوعبون شيئا ؟

المواجهــة :

ولمواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها فى قطاع المبانى والتجهيزات المدرسية لابد من نظام قادر على الوفاء باحتياجات التعليم من هذه المبانى والتجهيزات ، بأكبر قدر ممكن من العقلانية والكفاءة مع مراعاة القيود والظروف السائدة فى مصر ٠

وتشتمل العملية التخطيطية للمبانى المدرسية على ثلاث مراحل متتالية ومترابطة فيما بينها (٢٠) ٠

١ ـ الاستقصاء التمهيدى الذى يتم بمقتضاه مسح شامل لجميع العوامل التى من شانها أن تؤثر فى المبانى المدرسية ٠ وينبغى أن يسفر هذا الاستقصاء بصورة طبيعية عن كشف المشكلات والتعرف عليها ، وهذه العملية التشخيصية هى القاعدة والاساس لكل تخطيط كفء ٠

وبما أن السياسة التعليمية هى فى تطور مستمر ، فانها تتوسل باستراتيجيات مختلفة وتلجأ الى مستحدثات تربوية جديدة ولذا كان من الطبيعى أن يبدأ الاستقصاء بتحليل نتائج هذه الاستراتيجيات والمستحدثات وانعكاساتها على المبانى والتجهيزات المدرسية . وتأخذ التغييرات التعليميـة عادة شـكل مشروع للاصـلاح التربوى يحدد المفاهيم وطرائق الجديدة للتعليم ، والتغيرات التى يرجى ادخالهـا فى المناهج التعليمية . كما ينبغى أن يوفر مشروع الاصلاح التربوى معلومات وايضاحات بشأن الاماكن المخصصة للتعليم والتكنولوجيا المستعملة وبشأن الادوات التعليمية المناسبة ، الخ فلجميع هـذه العناصر تأثير مباشر على تصـاميم المبنى المدرسى وتجهيزاته (٢١) .

وان احدى العمليات الاكثر صعوبة هى تقييم الحالة الراهنـة للمبانى والتجهيزات المدرسية على الصعيد القومى ، علما بان التعرف الى هذه الحالة أمر ضرورى لتقرير ما ينبغى اجراؤه فى المبانى من تعديلات واضافات أو أعمال صيانة ، وما ينبغى استبداله أو اصلاحه من التجهيزات ، وكل ذلك ينعكس على النفقات .

الا أن القـرار الذى يتخـذ بوصف الحالة الحاضرة للمبـانى والتجهيزات المدرسية لا يكون قرارا واقعيا صادقا ، الا اذا جاء نتيجة استقصاء دقيق تقوم به فرق من الاختصاصيين من ذوى الخبرة والاحكام المتناسقة من أجل وضع البطاقات الفنية لكل مدرسة قائمة فى البلد . وتشمل هذه البطـاقة فيما تشـمله من مئات المعلومات الاخرى ، قسـما مخصصـا للحالة الحـاضرة للمبـانى والتجهيزات المدرسية .

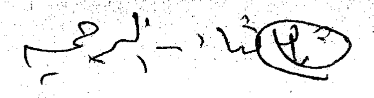
وبما أن حالة المبانى تتغير مع الزمن ، فلابد من استكمال وتجديد معلوماتها باستمرار وبالتالى فان تقييم هذه الحالة ينبغى أن يصبح نهجا روتينيا نجربه كل سنة أو سنتين عن طريق دورات تفتيشية ،

على أن ندون التغييرات الطارئة على حالـة المبنى والتجهيزات ، ويمكن اللجوء الى الحاسبة الالكترونية لادارة هذه العملية اذا كان عدد المدارس كبيرا جدا (٢٢) ٠

ولابد من وضع (خريطة مدرسية) لتصوير الحالة الراهنة للابنية المدرسية ٠ وتوضـع هـذه الخريطة على مرحلتين : التشخيصية ، والخريطة المستقبلية التنبؤية ٠

أما الخريطة الاولى ، وهى الوثيقة الرئيسية فى مرحلة الاستقصاء ، فلا تقتصر على المبانى والتجهيزات وانما تقدم صورة شاملة عن مجمل الوضع التربوى فى البلد فى فترة معينة ولا يكتفى عملها بتعيين مواقع المؤسسات التعليمية على خرائط تفصيلية ، قومية ومحلية وبقياسات مختلفة ، بل تشير كذلك الى مختلف أنواع ومستويات التعليم فى هذه المؤسسات ، والى حجم المدارس ، وعدد الاولاد الذين هم فى سن الدراسة وعدد المسجلين منهم فى المدارس فى كل تجمع سكانى ، وفى كل منطقة وناحية ، والعدد الاجمالى للسكان ٠٠ الخ وتقدم جميع هذه المعلومات بشكل خرائط ورسـوم بيانية مسـتمدة من مجموعة من الاستقصاءات والجداول التحضيرية التى تستلزم الاستعانة بفرق عديدة من المحققين المنتمين الى اختصاصات وميادين مختلفة : فالمهندس المعمارى ، والاختصاصى فى تخطيط المدن ، والديموجرافى والاحصائى الخ ينبغى أن يعملوا جنبا الى جنب مع المربين والمخططين التربويين داخل فريق واحد (٢٣) ٠

ثانيا ـ التخطيط : وهدف هذه المرحلة هو وضع خطة طويلة الامد الى حـد ما تضطلع بمسئولية تقـديم الحلول للمشـكلات التى تم تشخيصها فى مرحلة الاستقصاء السابقة وهذه الخطة التى تقتصر فى حالتنا الحاضرة على ميدان المبانى والتجهيزات المدرسية ، ينبغى أن تكون مؤتلفة ومتكاملة مع التخطيط التربوى العـام ممـا يوجب



اخضاعها لتأثير سياسة التعليم واستراتيجيته فى البلد ٠ وتشتمل مرحلة التخطيط على خطوات ثلاث هى : المعايرة (وضع المعايير) والدراسات والابحاث (٢٤) ٠

وان جميع الجهود التى تبذل فى مرحلة الاستقصاء ، وفى خطوات المعايرة والدراسات والابحاث ، لابد أن تتحد داخل عملية تجميع وتأليف كى تؤول فى النهاية الى **خريطة مدرسية مستقبلية** ٠

ولكى توضع هذه الخريطة ، نبدأ أولا بعملية امتداد مستقبلى (زمنى) للبيانات السكانية وللتغيرات فى سياسة التعليم واستراتيجيته ، ثم نتنبأ بالاحتياجات من المبانى والتجهيزات لمدة طويلة فى المستقبل مع تحديد مواقعها المناسبة ومواقيت تنفيذها تبعا لنظام من الاولويات ٠ وتصنف هذه الحاجات عادة الى : مبان جديدة ، ادخال تعديلات أو اضافات فى المبانى القائمة ، اقفال المدارس التى هى فى حالة سيئة مع ما يتطلبه ذلك من استبدالات ضرورية ٠

وتقسم الخريطة المدرسية عادة تبعا لمستوى التعليم ، فيكون لدينا خريطة للتعليم الابتدائى ، وأخرى للثانوى ، ٠٠ وهكذا ، كما تجرى تقسيمات حسب الاقاليم والمدن ، وحسب المناطق الجغرافية ، والادارية أو التعليمية (٢٥) ٠

ثالثا ـ البرمجة : التى تقوم على تجزئة الخطة الى شرائح زمنية ، مع مراعاة مطالب خطط التنمية ومختلف القيود المفروضة ٠ وعلى هذا الاساس يوضع برنامج قصير الامد (لسنة أو لسنتين ٠٠٠) يتيح الانتقال الى مرحلة التنفيذ ٠

ولابد لنا من التأكيد على ضرورة أن تتصدر (الاهداف التربوية) المبتغاة جميع هذه المراحل والعمليات ٠ ان تحديد الاهداف التربوية بوضوح لهو أولى الخطوات وأهمها فى الموضوع ، كما أن تحديد مدى

نشاط المدرسة خارج المنهاج الرسمى فى استعمال المبنى هو من العوامل الحاسمة فى تشكيل وتصميم المبانى وتحديد مدى تغيير وتحـويل الفراغات المعمارية فيما يعرف بالمواءمة والمرونة ، والتنوع ٠

وكلما تحددت المتطلبات التربوية بأكبر قدر من الوضوح ، كلمـا قلت الخسائر الناتجة عن الاهدار فى البحث عن حلول توفر مـدى مبالغا فيه من المواءمة والمرونة والتنوع قد يكون الحصول عليها باهظ التكاليف ، مثل استحداث حوائط متحركة وتجهيزات مكثفة للفراغات بالآلات والادوات التى قد لا تدعو الحاجة اليها عندما تكون استعمالات هذه الفراغات محددة تحديدا واضحا قاطعا لا غموض فيه ٠ وهـذا يحدث غالبا عندما يراد توفير أكبر قسط من امكانيـــات الاستعمال المختلفة عندما لا تكون الرؤية المستقبلية واضحة فى ذهن التربويين والمخططين ، فيترك تحديدها للمستقبل ويجد المصمم نفسه مضطرا لاستحداث وسائل وتقنيات متعددة قد يكون بعضها باهظ التكاليف لتكون مستعـدة لما قد سفر عنـه متطلبـات مسـتقبل غير محدود المعـالم (٢٦) ٠

وان قصور المهندس المعمارى عن فهم (فلسفة) و (امكانيات) الطرق المصنعة قد يؤدى به الى استعمال الوسائل التقنية والصناعية المتاحة له فى مكان الطوب والحجر والطرق التقليدية للبناء فحسب ، مما قد يفضى بالتالى الى انتاج مبان باهظة التكاليف لا تظهر فيهـا مميزات الوسائل المصنعة ويكون التغيير فى تقنيات الانشاء ليس الا ، بدون أن يشمل التغيير الامكانيات القصوى المتاحـة بالوسائل المصنعة للمهندس المعمارى ٠

ويجب أن لا يقتصر التعريف الجذرى بهذه الامكانيات على المهندسين فقط ، بل ينبغى أن نعـرف التربويين بهـا كذلك حتى يتمكنوا من اسداء النصح للمعماريين اثناء التصميم ومن تطوير استعمال هذه الابنية بما يتلاءم مع مرونتها ومواءمتها وتنوع استعمالاتها فى طرائق التعليم والتربية الحديثة (٢٧) ٠

كذلك فان المهم فى بناء الخطة المستقبليـة ضرورة توفـير فرص متكافئة بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية ، ذلك اننا نجد أن غالبية السكان مازالت تقيم فى المناطق الريفية • والمبانى التعليمية فى المناطق الريفية موزعة توزيعا غير متكافىء ومتخلفة عما نجـده فى المناطق الحضرية • وأكثر المدارس فى المناطق الريفية لا تقدم للتلاميذ مرحلة تعليمية كاملة ، كما أن مستوى الابنية الريفية منخفض جـدا بالمقارنة مع ما نجده فى المناطق الحضرية • ويزيد فى الطين بلة أن أن مواقع العديد من المدارس يتم اختيارها على أساس غير عقلانى ، مما يسبب عدم توازن ظاهر فى الفرص التعليمية ضمن مختلف المناطق والمقاطعات • وهـذا يعنى عمليـا أن على الاولاد أن يختـاروا بين السير مسافات طويلة ليصلوا الى المدرسة ، وبين الانقطاع الكلى عن المدرسة وتسـوء الحال الى درجة اننا نجـد بين أولئك الذين يذهبون الى المدرسة معدلا عاليا جدا من التسرب ، ولا سيما فى الصفين الخامس والسـادس • وينضم هؤلاء المتسربون الى غالبيـة أولئك الذين يكملون المرحلة التعليمية الأولى ليهاجروا جميعا الى المراكز الحضرية • ولا يتجهون دائما لايجاد فرص أفضل للعمل ، بل لأن هناك تدهورا مستمرا واهمالا للمناطق الريفية • ويلاحظ أن ابنيـة المدارس فى المناطق الريفية لا تختلف لا من حيث التصميم ولا من حيث تلبية الحاجات عن تلك التى نجدها فى المدن • وتعزى هـذه المحاولة لتطبيق المساواة فى توفير نوعية ومستوى معينين من الابنية المدرسية لكل من المناطق الحضرية والريفية ، الى النقص فى معرفة حاجات سكان الريف وتفهمها ، وهى الحاجات التى يجوز أن تنعكس ضمن البرامج والمبانى التعليمية اللازمة • ولـما كانت تلك البرامج والانشطة تختلف اختلافا أساسيا عن تلك المعدة لسكان الحضر ، فلا يمكن والحالة هذه أن تعكس نفس النوع من الامكنة التعليمية ، اضف الى ذلك أن نوع البناء فى المناطق الحضرية يختلف جذريا عن نوع البناء فى المحيط الريفى (٢٨) •

بيد أن معظم الاستراتيجيات المقدمة لتنمية المناطق الريفية واستبقاء أهاليها فيها تقترح أساليب تجديدية لتلبية الحاجات الاجتماعية والاقتصادية • وتشجع بعض هذه الاساليب منحى الاعتماد على الذات لتأمين المنشآت التربوية كجزء لا يتجزأ من تنمية المجتمع المحلى التى تقوم على جهود أهل المنطقة وتعبئة طاقاتهم ومواردهم المحلية لتجهيز بيئتهم بالاماكن التعليمية والمساكن والخدمات الصحية وما الى ذلك على مستويات أفضل فأفضل •

وقد أكدت دراسات المجلس القومى للتعليم ودراسات المختصين على ضرورة عودة مؤسسة أبنية التعليم لتقوم بالمهمة ، ولكن قبل عرض الافكار المتصلة بشكلها الجديد المقترح ، يجدر بنا أن نأخذ فى الاعتبار الدروس التى يمكن الاستفادة منها من تجربة المؤسسة (٢٩) :

– أوجب حجم المشروع الذى كان على المؤسسة العمل على تنفيذه وامتداده الى جميع انحاء الجمهورية ، مع وجود أجهزة فى الدولة مختصة باقامة الابنية الحكومية وقادرة على اقامتها أن يقتصر اختصاص المؤسسة على التمويل والتخطيط والتوجيه والاشراف والمتابعة ، وأن يعهد بالنواحى التنفيذية الى الاجهزة المركزية المختصة بأعمال البناء وفروعها المنتشرة فى مختلف ارجاء البلاد مع قيام تعاون وثيق بين جميع الاجهزة المعنية •

– انه كان من الضرورى التنسيق بين انشاء الابنية التعليمية وبين تنفيذ غيرها من الأعمال الانشائية التى تقيمها الدولة ، كى لا تتخم السوق فى وقت ما بالاعمال المطروحة فى المناقصات فترتفع الاسعار ارتفاعا لا مبرر له ، ثم يفتر النشاط فى أوقات أخرى فينتج عن ذلك عدم انتظام تشغيل الفنيين والعمال الذين تحتاج اليهم هذه الاعمال – وحتى لا يشتد الطلب على مواد البناء فى بعض الاوقات ، وتقل فى أوقات أخرى ، فيختل بذلك نظام الانتاج •

- انه مع وجود مناخ عام بحاجة الى الدعوة الى الانضباط والى قيام كل فرد ببذل أقصى جهده لاداء واجباته ، فان الامر لا يستقيم لجهاز ما ان لم يكن له سلطان على الاجهزة المعاونة التى يستند اليها فى أعماله • والحاجة الى ذلك أشد كثيرا مع ما هو شائع من تسيب ولا مبالاة •

- أن مهمة المؤسسة وطبيعة أعمالها اقتضت وضع نظام خاص لها واعطاء مجلس ادارتها والمسئولين عنها سلطات واسعة ، ماليا واداريا ، واعفاء المؤسسة من التقيد بالنظم والقواعد والاجراءات الحكومية ، ومنح العاملين بالمؤسسة والعاملين لها فى الاجهزة المعاونة ، الحوافز المالية والادبية المجزية • كما اقتضى الامر أن يكون للمؤسسة حق نزع الملكية للمنفعة العامة (٣٠) •

- ان ادارة جهاز له مثل اختصاصات المؤسسة لا تكفى فيها الخبرة الادارية العامة والكفاءة القيادية ، بل يلزمها خبرة تخصصية فى التخطيط لتنفيذ المشروعات والاشراف على التنفيذ ومتابعته وتوجيهه والتحكم فيه •

- تتصل أعمال الجهاز المقترح انشاؤه اتصالا وثيقا بكل من وزارة التربية والتعليم ووزارة الحكم المحلى ، وزارة الاسكان ، وزارة المالية ، وزارة التخطيط ، والحاق الجهاز بأى من هذه الوزارات لا يساعد على ما تجب أن تكون عليه علاقة الجهاز بالوزارات الاخرى ، ومن ناحية أخرى ، فان لدى هذه الوزارات من أعمالها ما يستنفد طاقاتها •

من أجل هذا يجىء الاقتراح بصورة المؤسسة أو الجهاز الذى ينهض بمسئولية المبانى وفقا لما يأتى (٣١) :

(أ) يقترح أن ينشأ جهاز خاص يتولى القيام على مبانى التعليم وأن يكون جهازا حكوميا مركزيا مستقلا تكون له الشخصية الاعتبارية وله ميزانيته الخاصة الملحقة بميزانية الدولة ، وتكون

مهمته رسم سياسة اقامة ابنية التعليم والاشراف على تنفيذ هذه السياسة • ويكون للجهاز مجلس ادارة يشرف عليها ويضع اللوائح الخاصة بالادارة الداخلية للجهاز • كما يضع مجلس ادارة الجهاز بموافقة مجلس الوزراء نظاما خاصا لحسابات الجهاز ويدير مجلس الادارة أموال الجهاز ولا يخضع الجهاز فى ادارة أمواله أو التصرف فيها ولا فى حساباته للقواعد والاجراءات التى تخضع ها ميزانية الدولة ، على ان تخضع حسابات الجهاز لرقابة الجهاز المركزى للمحاسبات ويكون للجهاز حق عقد القروض لتمويل اقامة ابنية التعليم بالشروط والاوضاع التى يصدر بها قرار من مجلس الوزراء ، وحق قبول الهبات ، والمعونات غير المشروطة ، فاذا كانت مشروطة يكون قبولها خاضعا لموافقة مجلس الوزراء •

(ب) ولكى تكون لقرارات مجلس ادارة الجهاز المركزى لابنية التعليم فاعليته فى الوزارات التى تتصل أعماله بها اتصالا وثيقا وهى (التربية والتعليم ــ الحكم المحلى ــ وزارة الاسكان ــ المالية ــ التخطيط) يكون وزراؤها (أو من يمثلهم) أعضاء فى المجلس •

(ج) ويقتضى الامر الربط بين الجهاز المركزى لابنية التعليم المقترح انشاؤه وبين مديريات الاسكان بالمحافظات وأن يقدم الجهاز لهذه المديريات العون الكامل لتمكينها من القيام باختصاصاتها ــ ومسئوليتها بالنسبة لابنية التعليم • ولذلك يكون للجهاز ادارة فرعية فى كل المحافظات تعمل بالتعاون مع مديريات الاسكان بها ومع ما يتبع هذه المديريات فى المحليات التابعة للمحافظات •

(د) ويشكل الجهاز المركزى لابنية التعليم من (٣٢) :

ــ ادارة عامة تتبعها ادارة فنية وادارة مالية وادارة قانونية وادارة للحسابات واقسام ادارية •

ــ وتضم الادارة الفنية اقساما للاراضى ، وللتصميم والمواصفات وللعقود وللمتابعة ، وتتبع للادارة الفنية ادارة فرعية بكل من المحافظات يكون مقرها فى المحافظة •

٤- ولضمان التعاون الوثيق بين الجهاز المركزى لابنية التعليم وبين الجهات المعاونة له ، تؤلف لجنة للتنسيق والتعاون برئاسة رئيس الجهاز وعضوية – ممثل عن كل من هذه الجهات .

وهناك عدد من التوصيات العامة يمكن أن نذكر منها (٣٣) :

(أ) أن يراعى فى المستقبل بناء وحدات مدرسية متكاملة تضم مدرستين ابتدائية واعدادية فى موقع واحد حيث أن ذلك يحقق وفرا ماليا أكيدا فى التكلفة بسبب اختصار المواقع وتمشيا مع الاتجاه الحالى نحو تنفيذ التعليم الاساس فى المدرستين .

(ب) توفير احتياجات مرفق التعليم فى تدبير المواد الاولية للبناء وفى التمويل اللازم لانشاء واستكمال المبانى المدرسية اللازمة لخطة التعليم .

(جـ) يراعى أن يكون التوسع فى المبانى المدرسية رأسيا ما أمكن ذلك لانه يؤدى الى اختصار مساحات المواقع ، وبالتالى الى خفض التكلفة فى الانشاءات الجديدة .

(د) انشاء صندوق أهلى للتعليم فى كل محافظة ويكون من أغراضه الاسهام فيما يلزم من انشاءات مدرسية جديدة ، وترميم واصلاح المبانى القائمة ، واستكمال المرافق الضرورية للمبانى المدرسية والابتعاد عن المظهرية والاسراف ، مع التأكد من توافر المرافق التعليمية بالمحافظة .

(هـ) مراعاة البساطة والطابع الجمالى بصفة عامة فى المبانى اللازمة لتأدية الانشطة التربوية والتعليمية والرياضية والاجتماعية المطلوبة لكل مستوى تعليمى .

(و) استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى طرق التدريس لتوفير سبل التعليم للاعداد الكبيرة دون الاعتمـــاد على حجرات الدراسة وحدها وذلك للحد من التزايد المستمر فى عدد الفصـــول الدراسية المألوفة ٠

(ز) منح أراضى الدولة بالمجـان أو باسعار رمزية لبناء المدارس عليهـــا ٠

(ح) ضرورة اهتمام أجهزة البحث العلمى بدراسة كيفية تخفيض تكلفة بناء المبانى المدرسية ٠

(ط) التوسع فى انشاء المزيد من مدارس الفصل الواحد ، لتعليم الاطفال الذين لا تستوعبهم المدارس أو الذين تخلفوا عن ركب التعليم ٠

(ى) تشجيع الاهالى على بنـاء المزيد من المدارس والفصـــول بالجهود الذاتية دعما لرفق التعليم ٠

والمشكلة الرئيسية بصدد هذا البند الاخير وكذلك البند (د) هى أن الثقـة تكـاد أن تكون منعـدمة فى تضحيـــة (التبرعات) وأين تذهب ٠٠ والناس لهم كل الحق أو بعض فى سوء الظن حيث ذهبت أموال كثيرة تبرعوا بها لمشروعات أخرى ولا يعرفون مصير أموالهم حتى الآن !

كذلك فلابد أن نتساءل : هل من سلطة كل محافظة أن تفرض رسوما لصالح اقامة مدارس جديدة ؟ وهل قرار المحافظ له قـوة القانون ٠٠ أم انه لابـد من مشروع قانون يدخـل مجلس الشعب ليصبح فى النهاية قانونا دستوريا له الشرعية الكاملة ولا وجـه

للمعارضة فيه كما حدث فى الغربية عندما عارضوا فرض رســـوم زيادة لصالح اقامة مدارس جديدة .. فما كان من الأهالى الا ان تبرعوا بهذه المبالغ بدلا من ادراجها تحت بند الرسوم .

اننا اذا توصلنا الى حل لهذين الاشكالين ، فاننا سوف ننطلق مباشرة الى تحقيق جهد ذاتى خالص يقيم المدارس ويفتح الفصول لكل تلميذ .

ولعــل من الافضــــل أن نرى آراء بعض المواطنــين فى هـــذه القضية (٢٤) :

يقول فتحى اللبنى مدرس وولى امر لتلميذين من افنيش مركز طلخا دقهلية : تقوم ادارة المدرسةبجمع ٢/١ ٢ جنيه (جنيهان ونصف) من كل تلميذ فى بداية العام بدون أى مبرر كجهود ذاتية ثم بعـد ذلك تطلب منهم مصاريف شبه اسبوعية لتصليح الاثاث وتزيين الفصول وخلافه ، على ان كل هذا ليس موجودا ، فالاثاث والفصول فى حالة يرثى لها لان هذه الاموال تذهب الى مدارس اخرى نموذجيــة بعاصمة المحافظة !

ويقول الحاج السعيد الشيتوى من قرية تيرة ـ دقهلية ـ تقوم المحافظة بخصم خمسة جنيهات عن كل فدان قطن ولا نشعر بذلك الا بعد أن نقوم بتوريد القطن وحينما نذهب الى الرسمية الزراعية لتحصيل مستحقاتنا نجد انه قد تم خصم خمسة جنيهات عن كل فدان اجبارى بدون علمنا تحت بند الطرق والتشجير بالجهود الذاتية ويتكرر ذلك مع محصول القمح والارز .

وفى قرية بانوب دقهلية احدى قرى مركز طلخا يطالب عبد الحق بدوى مدرس بالقرية بان جمع مبالغ الجهود الذاتية يجب أن يقوم

عليه اناس يتصفون بصحوة الضمير حيث اننا قد عانينا الكثير من قبل فى مثل هذه الامور حيث تقوم بين الحين والحين بعض الشخصيات التى لها نفوذ بالقرية بجمع الاموال من الناس ، ثم لا ندري أين تذهب هذه المبالغ ... وفى القرية مدرسة اعدادية تمول الأن من التربية والتعليم بنسبة ١٠٠٪ ومع ذلك قام هؤلاء الاشخاص بجمع نحو ثلاثة آلاف جنيه بحجة المساهمة فى بناء المدرسة ولا ندرى أين ذهبت ؟

وفيما يلى جدول يوضح البرنامج الواجب تنفيذه خلال السنوات العشر المقبلة كما اقترته الوزارة عندما كان يتولاها د. عبد السلام عبد الغفار .. والسؤال هل ستمضى الوزارة فى تنفيذها أم ان الوزير الجديد سيعيد النظر كالعادة ؟؟ !

« جدول رقم (٤) »البرنامج الواجب تنفيذه خلال السنوات العشر المقبلة (١٩٨٦/٨٥ الى ١٩٩٥/٩٤)
للمدارس الرسمية والمعانة وتكلفته التقديرية على أساس أسعار ١٩٨٤

المرحلة التعليمية	عدد المدارس الموجودة في عام ١٩٨٤	السنوات الخمس ١٩٨٦/٨٥ الى ١٩٩٠/٨٩ — المدارس الجديدة ومدارس الاحلال ومدارس الغاء الفترات: العدد	تكلفة المدرسة بالجنيه	التكلفة الكلية مليونج	المدارس التي يلزم ترميمها واصلاحها: العدد	التكلفة الكلية مليونج	المدارس التي تنقصها الكهرباء: العدد	التكلفة الكلية مليونج	المدارس التي تنقصها مياه الشرب الجارية: العدد	التكلفة الكلية مليونج	المدارس التي تنقصها المرافق الصحية: العدد	التكلفة الكلية مليونج	جملة التكاليف مليونج	السنوات الخمس ١٩٩١/٩٠ الى ١٩٩٥/٩٤ — المدارس الجديدة ومدارس الاحلال ومدارس الغاء الفترات: العدد	تكلفة المدرسة بالجنيه	التكلفة الكلية مليونج	السنوات العشر ٨٦/٨٥–٩٥/٩٤: جملة عدد المدارس	جملة التكلفة مليونج
الابتدائي	٩١٧٠	٢٩٤٩	١٥٥ر٠٠٠	٤٥٧ر١	٢٧٨٩	٤٣ر٩	٣٦٢٣	١٠ر٩	٧٢١	٢ر٩	٣٣٥	١ر٧	٤٨٦ر٥	٣٢٠٨	١٥٥ر٠٠٠	٥١٢ر٧	٦٢٥٧	٩٩٩ر٢
الاعدادي	٢٢٥٤	١٢١٨	٢٤٥ر٠٠٠	٢٢٢ر٦	٦٤٤	٢ر٢	٢٢٤	١٠	٨٢	٠ر٣	٦٠	٠ر٣	٢١٧ر٧	١٥٠٨	٢٤٥ر٠٠٠	٢٦٩ر٥	٢٨٢٦	٦٩٧ر٣
الثانوي العام	٤٦٧	٨٥	٣٦٠ر٠٠٠	٣٠ر٦	٩٤	٠ر٥	٢٤	٠ر١	٧	—	٤	—	٣١ر٢	١٣٠	٣٦٠ر٠٠٠	٤٦ر٨	٢١٥	٧٨ر٠
الثانوي الصناعي	١٦٢	٥٠	٨٢٠ر٠٠٠	٤٥ر٧	٣٤	٠ر٢	١	—	—	—	١	—	٤٥ر٦	٦٦	٨٣٠ر٠٠٠	٥٤ر٨	١٢١	١٠٠ر٧
الثانوي الصناعي بنات		٢٥	٣٦٠ر٠٠٠	٩ر٠	—	—	—	—	—	—	—	—	٩ر٠	٢٤	٣٦٠ر٠٠٠	٨ر٦	٤٩	١٧ر٦
الثانوي الزراعي	٦٤	٢٥	٤٨٠ر٠٠٠	١٢ر٠	١١	٠ر١	٢	—	—	—	—	—	١٢ر١	١٥	٤٨٠ر٠٠٠	٧ر٢	٤٠	١٩ر٣
الثانوي التجاري	٣٠٧	٨٢	٣٦٠ر٠٠٠	٢٩ر٥	٦٩	٠ر٤	١٥	—	٣	—	٢	—	٢٩ر٩	٨٠	٣٦٠ر٠٠٠	٢٨ر٨	١٦٢	٥٨ر٧
دور المعلمين والمعلمات	٩١	١٧	٥٦٠ر٠٠٠	٢٠ر٧	٢٤	٠ر١	١	—	—	—	—	—	٢٠ر٨	١٤	٥٦٠ر٠٠٠	٧ر٨	٥١	٢٨ر٦
التربية الخاصة	٢٠	١٢	٢٧٥ر٠٠٠	٣ر٦	—	—	—	—	—	—	—	—	٣ر٦	٢٠	٢٧٥ر٠٠٠	٥ر٥	٣٢	٩ر١
المجموع	١٢٥٣٥	٤٥٨٩	—	٩٣١ر١	٢٦٦٦	١٨ر٤	٤٠٠٠	١٢ر٠	٨١٤	٢ر٢	٤٠٢	٢ر٠	٩٦٦ر٧	٥١٦٥	—	١٠٤١ر٧	٩٧٥٤	٢٠٠٨ر٤

١ – البيانات الخاصة بأعداد المدارس اللازم احلالها والمدارس التي تعمل مساء أو فترتين فاكثر والمدارس التي تنقصها الكهرباء والمياه الجارية والمرافق الصحيه مصدرها الادارة العامة للاحصاء بوزارة التربية والتعليم .

٢ – تضمن البرنامج انشاء مدارس الاحلال كلها ، بواقع ٤٠٪ للسنوات الخمس الاولى و ٦٠٪ للسنوات الخمس التالية ، والمقترح انشاؤه من مدارس لالغاء نظام الفترات في مختلف المراحل التعليمية خلال السنوات العشر أخذ حسب اولويته .

٣ – قدرت تكاليف الترميم والاصلاح بمبلغ ٥٠٠٠ جنيه لكل مدرسة ، وتكاليف توصيل الكهرباء بمبلغ ٣٠٠٠ جنيه للمدرسة ، وتكاليف تغذية المدرسة بالماء الجاري بمبلغ ٤٠٠٠ جنيه ، وتكاليف توصيل المرافق الصحية بمبلغ ٥٠٠٠ جنيه للمدرسة .

٤ – التكاليف التقديرية لاتدخل فيها تكلفة الأراضي ولا تكلفة التجهيزات والمعامل والمعدات اللازمة للمدارس .

الهـوامش

١ ـ المجالس القومية المتخصصة : تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة التاسعة ١٩٨٢/٨١ ، ص ٤٣ .

٢ ـ محمد خيري حربي : المباني المدرسية ووظيفتها التعليمية ، صحيفة التربية ، يناير ١٩٥٧ ، ص ٦٣ .

٣ ـ يوسف العفيفي : المباني المدرسية ، صحيفة التربية ، أكتوبر ١٩٤٨ ، ص ٤٧ .

٥ ـ محمد خيري حربي ، مرجع سابق ، ص ٦٥ .

٦ ـ تقرير بخط اليد للمهندس عبد السلام عثمان بتاريخ ١٩٨٢/٦/٥ .

٧ ـ تقرير المجلس القومي للتعليم ، ص ٤٥ .

٨ ـ ثابت الشاروني : دراسة احصائية عن موقف المباني المدرسية في العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤ . أبريل ١٩٨٥ ، على الآلة الكاتبة . ص ٦ .

٩ ـ المرجع السابق . ص ٧ .

١٠ ـ المرجع السابق . ص ١ .

١١ ـ المرجع السابق . ص ١٢ .

١٢ ـ المرجع السابق . ص ١٤ .

١٣ ـ المرجع السابق . ص ١٦ .

١٤ ـ المرجع السابق . ص ١٨ .

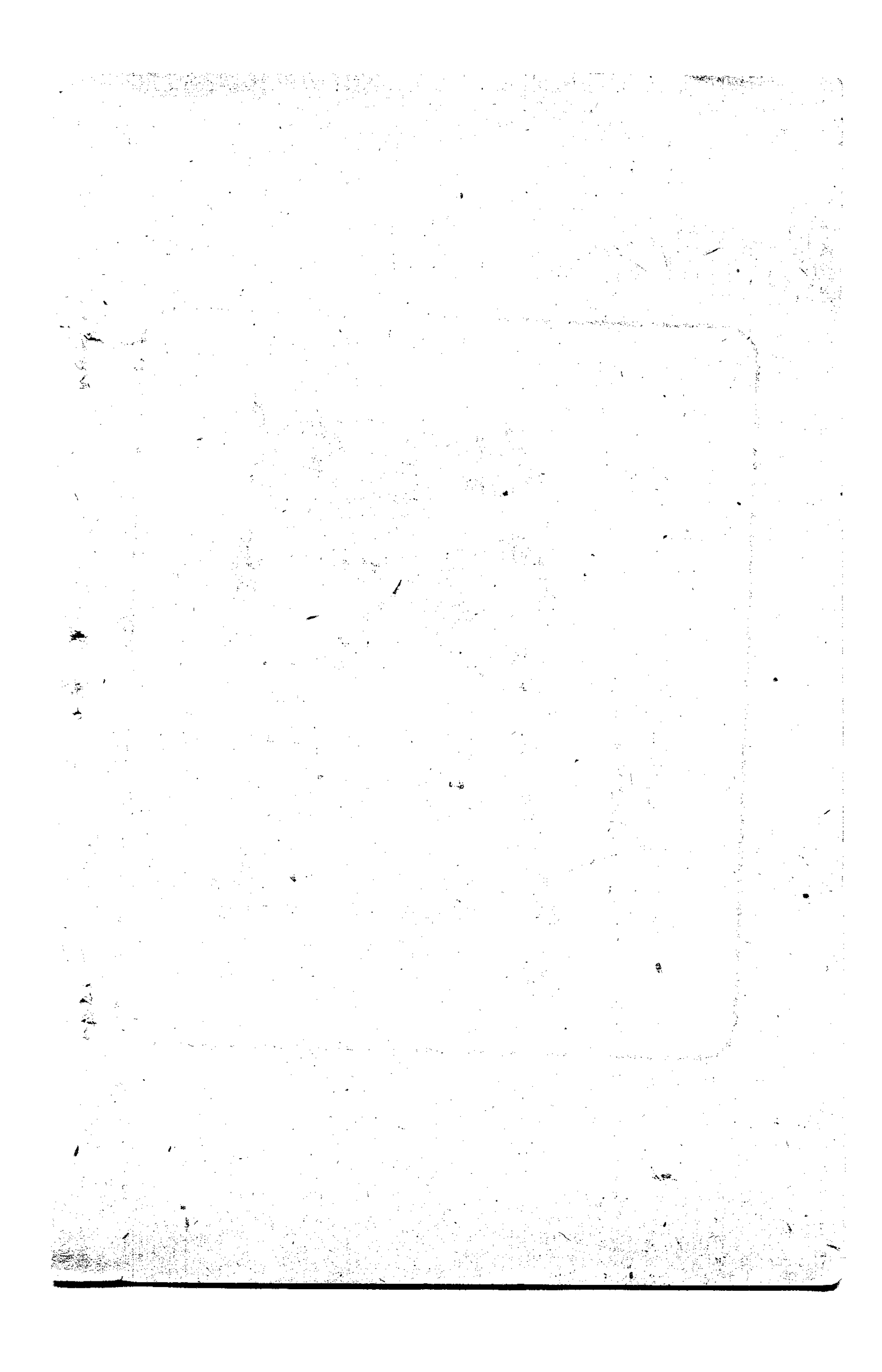
١٥ ـ المرجع السابق . ص ٢ .

١٦ ـ وزارة التربية والتعليم : السياسة التعليمية في مصر ، المكتب الفني للوزير ، يوليه ١٩٨٥ ، ص ١٦ .

١٧ ـ الأهرام في ١٩٨٥/٨/١ .

١٨ ـ المركز القومى للبحوث التربوية : تقويم مدرسة الفصل الواحد ، التقرير النهائى ، يناير ١٩٨١ ، ص ٤٣ .
١٩ ـ المرجع السابق . ص ٤٥ .
٢٠ ـ ماجد محمود : التخطيط للمبانى والتجهيزات المدرسية ، مجلة التربية الجديدة يصدرها مكتب اليونسكو الاقليمى التربية فى البلاد العربية ، بيروت ، العدد السادس ، أغسطس ١٩٧٥ ، ص ٤٣ .
٢١ ـ المرجع السابق . ص ٤٥ .
٢٢ ـ المرجع السابق . ص ٤٦ .
٢٣ ـ المرجع السابق . ص ٤٧ .
٢٤ ـ المرجع السابق . ص ٤٩ .
٢٥ ـ المرجع السابق . ص ٥٣ .
٢٦ ـ ماجد محمود : التخطيط لتصنع المبانى المدرسية فى البلاد العربية ، مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، العدد الثانى ، أبريل ١٩٧٤ ، ص ١١٠ .
٢٧ ـ المرجع السابق . ص ١١١ .
٢٨ ـ حامد خواص وكمال الجاك : المبانى المدرسية فى المنطقة العربية : أوضاعها ، مشكلاتها وأساليب تطويرها . مجلة التربية الجديدة ، بيروت ، ص ٣٤ .
٢٩ ـ تقرير المهندس عبد السلام عثمان . ص ٢١ .
٣٠ ـ المرجع السابق . ص ٢٢ .
٣١ ـ تقرير المجلس القومى للتعليم ، ص ٤٨ .
٣٢ ـ المرجع السابق . ص ٤٩ .
٣٣ ـ المرجع السابق ، ص ٥٠ .
٣٤ ـ الأهرام فى ١٩٨٥/٧/٢٩م .


الأب — مكان فاضى فى
مدرسة ياولاد الحلال ..

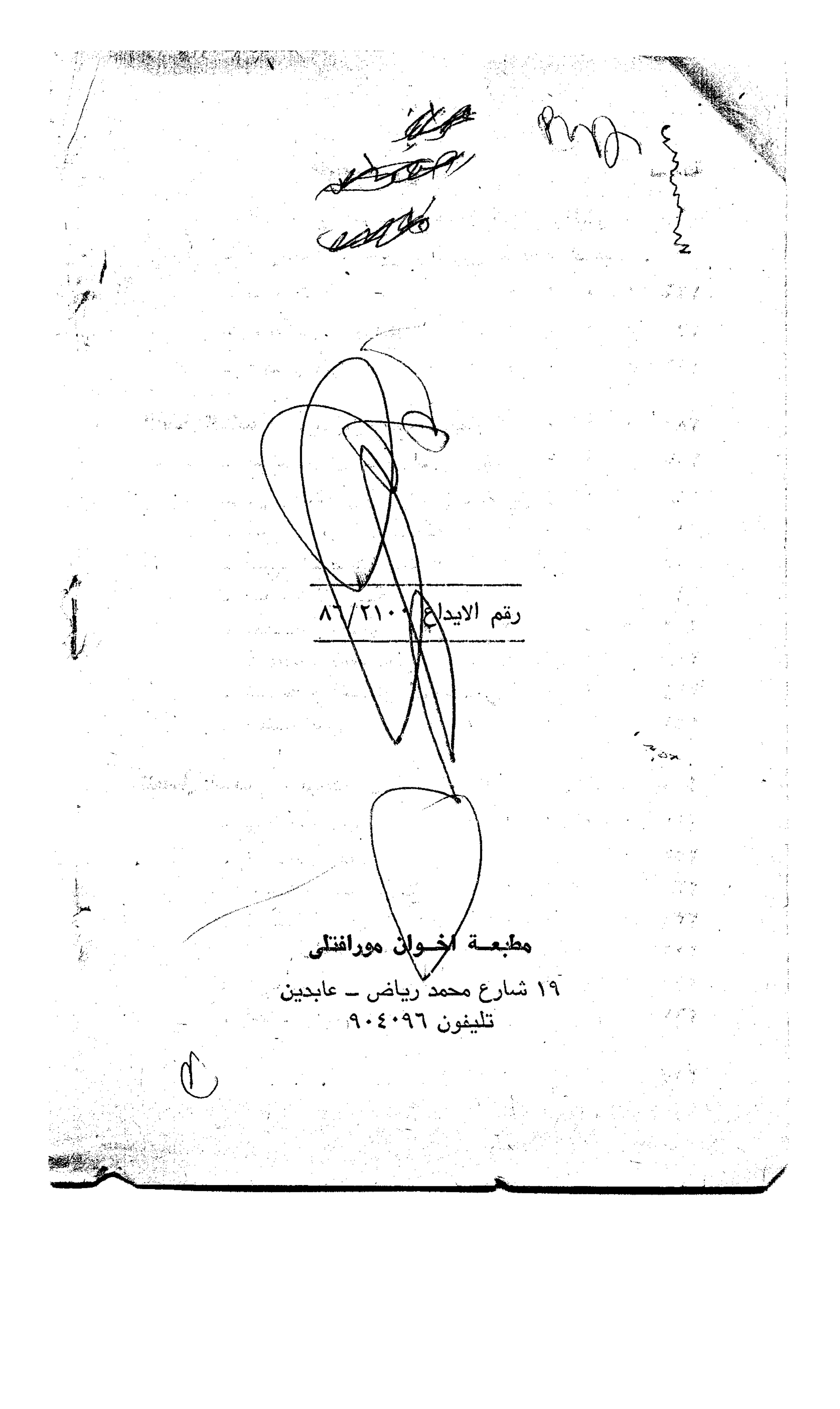


فهرس

الموضـــوع	صفحة

صفحة	الموضـــوع

٢٦٧



رقم الايداع ٢١٠٠ / ٨٦

مطبعة اخوان مورافتلي

١٩ شارع محمد رياض ـ عابدين
تليفون ٩٠٤٠٩٦